

**INCIDENCIA DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA COMPRENSIÓN
LECTORA AJUSTADAS A DISTINTOS ESTILOS DE APRENDIZAJE**

CESAR AUGUSTO CASTRO MARTINEZ



**UNIVERSIDAD DE LA COSTA, C.U.C.
BARRANQUILLA
2017**

**INCIDENCIA DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA COMPRENSIÓN
LECTORA AJUSTADAS A DISTINTOS ESTILOS DE APRENDIZAJE**

CESAR AUGUSTO CASTRO MARTINEZ

TUTOR:

MONICA PAOLA FRANCO MONTENEGRO

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA DE LA COSTA –CUC-

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA

BARRANQUILLA - 2017

Hemos aprendido a volar como los pájaros y a nadar como los peces, pero no hemos aprendido el sencillo arte de vivir juntos como hermanos.

KING, Martin Luther

AGRADECIMIENTOS

Dios, te doy gracias por estar en todo momento a mi lado, permitiendo que mis esfuerzos se hagan notar, por permitir demostrar, que lo que uno se propone lo logra estando siempre en tus manos. Las limitaciones las colocamos nosotros, pues Tú siempre nos has dado Espíritu de valentía más no de cobardía.

Le doy gracias a mi Esposa, quien me ha apoyado en cada nueva travesía y a quien le “robe” muchas horas de estar juntos, para lograr este nuevo reto.

A mis hijas, que nuevamente con su apoyo, y amor incondicional, levanto bandera de triunfo. A mis padres, con su amor, paciencia me regalaron parte de nuestro compartir, confiando que llegaría a la meta.

A la Magister en Educación, Mónica Franco Montenegro, inspiradora, sencilla, emprendedora. Asesora de la presente investigación, quien con sus sabias orientaciones marcó el norte para culminar esta investigación. Al amigo incondicional Gabriel Valencia, por su don de servir. A la Universidad de la Costa, CUC por todo su apoyo en cada congreso, en cada ponencia, a la facultad de psicología y a cada docente que regalo un poco de sus conocimientos.

A las directivas de la I.E.D. José Consuegra Higgins, por el tiempo concedido para cumplir con este compromiso, a mis compañeros y estudiantes participantes en este proyecto.

DEDICATORIA

A Dios, mi padre celestial.

A mi Familia.

Al amor de mi vida.

A mis Padres.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN EJECUTIVO DEL PROYECTO	9
RESUMEN.....	10
ABSTRACT	11
INTRODUCCIÓN	12
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1 PREGUNTA PROBLEMA	20
2. JUSTIFICACIÓN	21
OBJETIVOS	25
3.1 OBJETIVO GENERAL	25
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	25
4. MARCO TEÓRICO	26
4.1 COMPETENCIA COMUNICATIVA	26
4.1.1 <i>Adquisición del lenguaje</i>	27
4.1.2 <i>Desarrollo del lenguaje.</i>	28
4.1.3 <i>Desarrollo del lenguaje en adolescentes</i>	29
4.1.4 <i>Cambios en el cerebro adolescente.</i>	29
4.1.5 <i>El aprendizaje de idiomas.</i>	30
4.1.6 <i>El desarrollo del lenguaje oral</i>	30
4.1.7 <i>La adquisición del lenguaje escrito</i>	32
4.2 COMPRENSIÓN LECTORA	33
4.3 CONCEPTO DE LECTURA	¡Error! Marcador no definido.
4.4 TIPOS DE LECTURA	¡Error! Marcador no definido.
4.5 LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN	¡Error! Marcador no definido.

4.6 REFERENTES NORMATIVOS EN EDUCACIÓN.....	¡Error! Marcador no definido.
4.7 COMPETENCIA LINGÜÍSTICA	¡Error! Marcador no definido.
4.8 DESARROLLO COGNITIVO DE LOS ADOLESCENTES¡Error! Marcador no definido.	
4.9 ESTILOS DE APRENDIZAJE	¡Error! Marcador no definido.
4.10 TIPOLOGÍA DE ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	33
4.11 ESTILO DE APRENDIZAJE ACTIVO.....	35
4.12. ESTILO DE APRENDIZAJE REFLEXIVO	39
4.13. ESTILO DE APRENDIZAJE TEÓRICO	40
4.14. ESTILO DE APRENDIZAJE PRAGMÁTICO.....	42
4.15. ASPECTOS PSICOLÓGICOS	45
5. METODOLOGÍA	¡Error! Marcador no definido.
5.1 TIPO DE ESTUDIO	56
5.2 POBLACIÓN Y MUESTRA	57
5.3 PROCEDIMIENTO	62
5.4 RESULTADOS.....	66
5.5 DISCUSION.....	82
6. CONCLUSION.....	92
7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	96
ANEXOS	

LISTA DE TABLAS

TABLA No. 1 RESUMEN EJECUTIVO DEL PROYECTO.....	99
TABLA No. 2 LECTURA INFERENCIAL	106
TABLA No. 3 ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	39
TABLA No. 4 ESTANDARES BASICOS	51
TABLA No. 5 OPERACIONALIZACION DE VARIABLES	56
TABLA No. 6 VARIABLES CATEGORIZADOS DE ESTUDIO	71
TABLA No. 7 ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS.....	74
TABLA No. 8 CRONOGRAMA DE APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES.....	79

RESUMEN EJECUTIVO DEL PROYECTO

En la tabla N°1 se condensan los elementos más relevantes del presente proyecto, que se desarrolla como opción a grado para el título de Magister en Psicología de la Universidad de la Costa (CUC).

Tabla 1.

Resumen ejecutivo del proyecto

Nombre del proyecto INCIDENCIA DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA AJUSTADAS A DISTINTOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Ejecutores	Cesar Augusto Castro Martínez
Tutor académico (director teórico y metodológico)	MEd Mónica Paola Franco Montenegro
Correo electrónico del tutor	mpfrancom@gmail.com
Localización geográfica	Universidad de la Costa, CUC. Barranquilla – Atlántico.
Fecha de inicio y finalización	Febrero 2014 – Junio 2017
Población	

RESUMEN

El propósito del presente estudio fue analizar la incidencia de las estrategias pedagógicas diseñadas para favorecer la Comprensión Lectora desde los distintos estilos de aprendizaje (Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático) en estudiantes de la básica secundaria de la Institución Educativa Distrital José Consuegra Higgins de Barranquilla. Para ello, la propuesta metodológica que se utilizó fue un estudio de tipo cuantitativo, con un diseño Cuasi experimental de tipo pretest – posttest con “k” muestras independientes, y el tipo de muestreo fue no probabilística. Para obtener la información se utilizó el Cuestionario Honey, Alonso y Gallego de Estilos de Aprendizaje –CHAEA (1994), una prueba de evaluación de competencias comunicativas estructurada según los lineamientos del Instituto Colombiano para la Formación de la Educación Superior ICFES, prueba diagnóstica de comprensión lectora diseñada y validada por el grupo de investigación INGLEX de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico, programa de Licenciatura en Educación con énfasis en humanidades y lengua castellana. El resultado evidencio que la Competencia Argumentativa se puede fortalecer a través de estrategias que promuevan el Estilo Reflexivo, no obstante si se trabajan en clase este estilo o combinado con los otros estilos se pueden alcanzar niveles esperados de comprensión lectora efectiva.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, comprensión lectora

ABSTRACT

The purpose of the present study was to analyze the incidence of pedagogical strategies designed to promote reading comprehension from different learning styles (Active, Reflective, Theoretical and Pragmatic) in students of secondary school at Jose Consuegra Higgins in Barranquilla. The method used was a study of quantitative type, with a pretest - posttest Cuasi experimental design with "k" independent samples, and the type of sampling was non - probabilistic of Intentional type. To obtain the information was used The Honey, Alonso and Gallego Learning Styles Questionnaire – CHAEA(1994), a test of communicative competence evaluation structured according to the guidelines of the Colombian Institute for the Formation of Higher Education ICFES, b. Diagnostic test of reading comprehension designed and validated by the INGLEX research group of the Faculty of Education Sciences of the University of the Atlantic, Bachelor of Education program with emphasis in the humanities and Spanish language. The result evidences that the Argumentative Competence can be strengthened through strategies that promote the Reflective Style, however if you work in class this style or combined with the other styles you can reach expected levels of effective reading comprehension.

Keywords: Learning styles, reading comprehension

INTRODUCCIÓN

En la presente investigación, se analizan los postulados que proponen diversos autores sobre los Estilos de aprendizaje y, se abordan los planteamientos y fundamentos teóricos de Comprensión Lectora de los estudiantes, para posteriormente a través del ejercicio metodológico analizar la incidencia de las estrategias pedagógicas diseñadas para favorecer la Comprensión Lectora desde los distintos estilos de aprendizaje (Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático) en estudiantes de la básica secundaria de la Institución Educativa Distrital José Consuegra Higgins de Barranquilla.

Respecto al tema de estudio, la revisión teórica realizada expone de manera clara que el estilo de aprendizaje está directamente relacionado con las estrategias que utilizamos para aprender algo; y una manera de entenderlo, sería pensar en el estilo de aprendizaje como el modo donde a pesar de que se puedan usar muchas estrategias para aprender, en la combinación de las mismas lleve al individuo a encontrar la correspondiente a su manera de activar la memoria a largo plazo. En efecto, el estilo de aprendizaje se relaciona, por tanto, con las grandes tendencias, con nuestras estrategias más usadas para memorizar la información obtenida del contexto que nos rodea.

Pero naturalmente, con base en los diferentes tipos de estilos de aprendizaje, contextos educativos y los individuos que participan en el acto educativo, la existencia de una media estadística no impide las desviaciones, o dicho de otro modo, alguien puede ser en general muy visual, holístico y reflexivo, no impide sin embargo, el que pueda utilizar estrategias auditivas en muchos casos y para tareas concretas. Y aunque las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que se quiere aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar unas preferencias

globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras constituyen nuestro estilo de aprendizaje.

Partiendo de estos planteamientos, el interés que se transversaliza a lo largo del documento, es precisamente describir ¿Cómo incide la implementación de estrategias pedagógicas diseñadas desde cada uno de los distintos estilos de aprendizaje (Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático), en los procesos de Comprensión Lectora en estudiantes de la básica secundaria del I.E.D. José Consuegra Higgins? Y para lograrlo desde la metodología se pretendió abordar esta, a través de un estudio Cuantitativo, diseño Cuasi experimental de tipo pretest – posttest con “k” muestras independientes con un grupo control y un grupo experimental. Se realizará un pretest y un posttest con el fin de verificar si las estrategias implementadas favorecieron la actitud lectora de los estudiantes expuestos a ellas.

Como resultado del ejercicio metodológico, se pudo analizar y concluir a partir de la información obtenida que una vez contrastada con el desempeño académico de los participantes del estudio permitió poner en evidencia que la vinculación, el alcance y la finalidad de cada estrategia de aprendizaje trabajada en el aula de clase referente a cada estilo de aprendizaje pretende una intervención educativa desde la perspectiva diferenciada de los mismos, resultando como condición fundamental durante el acto pedagógico el interés y la necesidad de comprometer al profesorado de Bachillerato en conocer herramientas educativas para potencializar los estilos de aprendizaje; así como involucrar al estudiante en este proceso haciéndolo consciente de sus habilidades de pensamiento y competencias lectoras.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En Colombia, la calidad educativa es un tema de gran preocupación, de hecho al realizar una revisión longitudinal de los resultados de las diferentes pruebas evaluativas que desde el 2005 las instituciones educativas de la ciudad de Barranquilla han presentado, se logra evidenciar el poco avance que se ha tenido en el desempeño de los estudiantes (Pruebas saber icfes 11°- 2015).

Y al revisar documentación sobre posibles causas de este fenómeno en particular, se encontró de manera interesante entre las conclusiones expuestas por Catalina M. Alonso García y Domingo Gallego Madrid (2003), de la Facultad de Educación UNED Madrid, que hay coincidencia en el supuesto de que este es resultado de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo.

De modo, que la mayoría de los profesores cuando preparan clases la estructuran de manera consciente o inconsciente cómo les gustaría recibir esa clase. Y en la cotidianidad así la preparamos y la impartimos (Rodríguez C; Maldonado D y Barrera F (2015)). Sin embargo, eso está bien para los que tienen el mismo estilo de aprendizaje del docente que lo ha convertido en estilo de enseñar, pero resulta inadecuado para los estudiantes que tienen otra manera de aprender; de allí la incidencia de tomar en cuenta como cada persona procesa la información y cómo se debe presentar para potencializar habilidades que favorezcan la competencia lectora y por ende el desempeño académico en general en todo el país (Rodríguez C at et 2015).

Para el caso de la ciudad de Barranquilla, que nos compete en el presente documento, en las pruebas SABER 2005 los puntajes en los grados 5° y 9° en el área de Lenguaje son inferiores a diferencia a los resultados de los del país. (Figura 1)

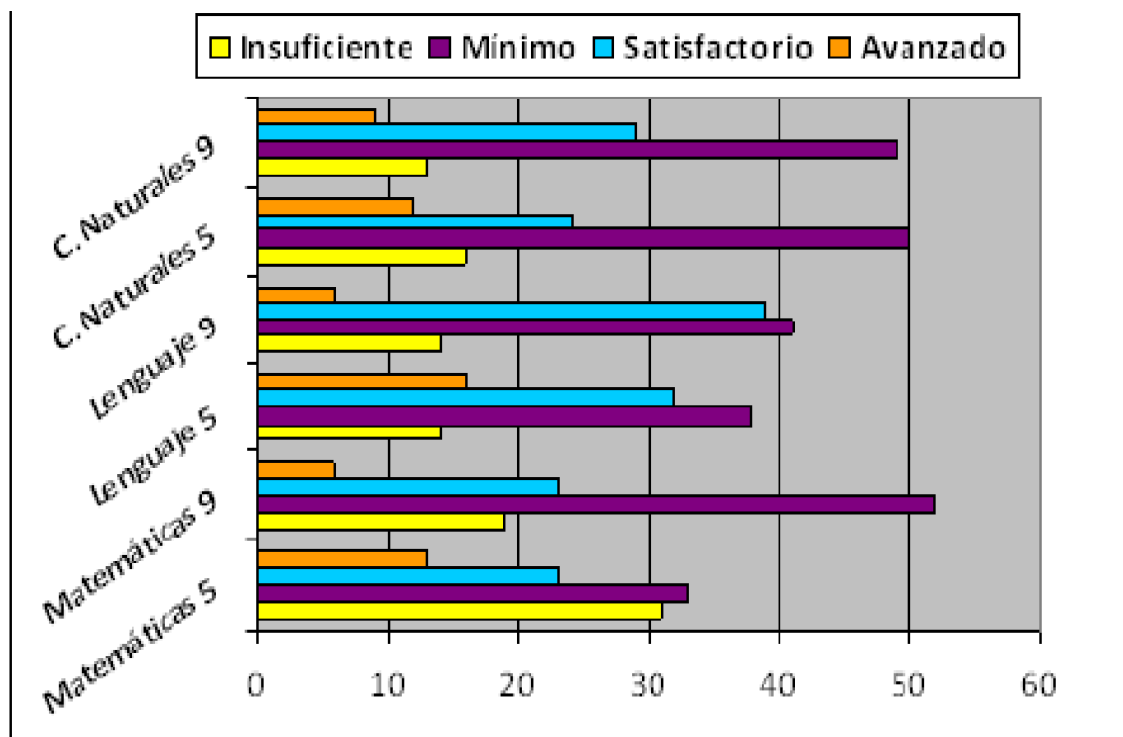


Figura 1: Prueba Saber Lenguaje 2005. Fuente: MEN-Dirección de Cobertura

Departamento: Atlántico

Fecha de actualización de datos: miércoles 17 de diciembre 2014

Resultados de quinto grado en el área de lenguaje

1. Porcentaje de estudiantes en cada nivel de desempeño en lenguaje, quinto grado

1.1 Comparación de porcentajes según niveles de desempeño en el departamento y el país en lenguaje, quinto grado



Acorde a estos resultados, el Plan Distrital Decenal de Educación (2010 – 2019) ubico a la mayoría de instituciones educativas en el nivel Básico 1 y 2 en el área de Ciencias Naturales y Lenguaje de 5º y lo que corresponde a Lenguaje y Matemáticas de 9º, la mayoría se ubican en Básico 1 e Insatisfactorio.

Actualmente, en la última medición de desempeño realizada por una empresa privada, Promigas y Fundación Merani (2013), los bajos niveles de lectura inferencial y crítica en nuestras escuelas se traducen en un progresivo y preocupante deterioro de la calidad de la educación, que a su vez inciden en la calidad de vida de los colombianos (Figura 2). Vemos qué dice la gráfica, teniendo en cuenta la tabla 1, donde se tome como referencia el nivel 1 como muy inferior y el 6

como óptimo:

NIVELES		PORCENTAJES	ESTÁNDAR
Inferior a	1	4%	Muy inferior
Nivel	1	43%	Inferior
Nivel	2	31%	Inferior
Nivel	3	17 %	Medio
Nivel	4	5%	Medio
Nivel	5	1 %	Superior
Nivel	6	0 %	Óptimo

Tabla 1. Niveles de lectura inferencial y crítica en escuelas del distrito en el 2013.
(Fundación Merani).

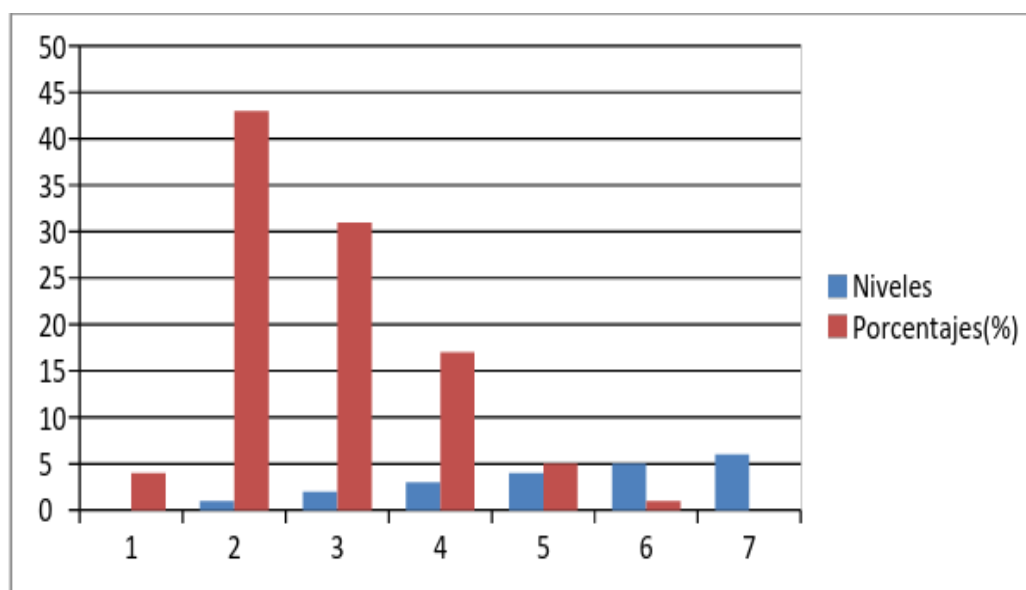


Figura 2. Niveles de competencia lectora en el país (Fundación Merani).

Como podrá observarse, el 74% de los estudiantes se encuentran en los niveles inferiores de lectura, señalados por los especialistas como niveles de lectura literal descriptiva, sin mayor profundidad. En estos niveles el estudiante no alcanza a elaborar juicios ni interpretaciones de los textos leídos, sólo a formular repeticiones memorísticas.

En los niveles 3 y 4 (niveles medio) en los que ya se es capaz de inquirir sobre los vocablos desconocidos, sólo se halla el 22% (17% y 5%); en nivel 5 considerado nivel superior de lectura, en el que es capaz de hallar la idea principal del texto, de elaborar cuadros sinópticos, resúmenes, mapas conceptuales y de realizar inferencias, sólo se halla el 1 %, finalmente, de acuerdo con estas estadísticas, los estudiantes no demuestran ser capaces de elaborar nuevos textos, a partir de ya los leídos, el porcentaje habla por sí sólo, 0%.

De acuerdo con Fundalectura (2002), más de 30% de estudiantes no lee, no desarrolla competencias lectoras superiores a la interpretación literal del texto. De hecho, con base en reuniones de áreas de docentes en general donde se hace un análisis del desempeño académico de los estudiantes, afirman que la dificultad para algunos estudiantes de la I.E.D José Consuegra Higgins (JCH), radica en entender lo que leen, tienen dificultad para establecer relaciones entre distintas ideas del texto, no tienen comprensión global y mucho menos hacen una lectura crítica para formarse una opinión sobre el texto.

Esto representa una gran limitación para el desarrollo de una cultura de lectura teniendo en cuenta que el dominio de la lectura es una herramienta esencial en el mundo moderno. Por ello la preocupación del Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (2010) para que no se realice en las

escuelas el simple aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que esto puede derivar en un verdadero alfabetismo, sino incorporar reales hábitos en la persona.

A pesar del evidente compromiso que las comunidades educativas nacionales han asumido en los últimos veinte años (20) para mejorar el dominio de la lengua propia en los escolares colombianos, los resultados siguen siendo desalentadores. Leer y escribir, por ejemplo, continúan siendo prácticas no impactadas efectivamente por la escuela. Las dificultades comprensivas, los tropiezos argumentales, la fragilidad cohesiva y lógica, las inadecuaciones contextuales e inclusive los problemas formales de dichas prácticas, no muestran señales significativas de avance o recuperación (MEN 2014).

A pesar también de que los estudiantes colombianos han tenido en las últimas pruebas nacionales de evaluación de competencias, un ligero ascenso en su desempeño, aún pareciera persistir en ellos como norma, la literalidad, la incomprensión intertextual, el entendimiento descontextualizado y acrítico, lo mismo que la escritura fragmentada, plana, agrietada en su composición expositiva, argumental o narrativa (Prueba Saber Icfes 11°. 2016).

Compleja es la tarea educativa y comporta altos niveles de dificultad cuando el docente no dispone del saber teórico necesario, acerca de los estilos de aprendizaje, que le posibiliten entender y comprender la diversidad de formas y ritmos que se dan entre un estudiante y otro en el proceso de aprendizaje, en virtud de que cada uno utiliza su propio método o estrategia, es decir sus propios estilos de aprendizaje.

Estos son definidos por Keefe (1988) como los rasgos afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Más, no solo para los docentes el concepto de estilos de aprendizaje resulta especialmente interesante, también lo es para el estudiante, porque le ofrece una teoría sustentada en sugerencias y aplicaciones prácticas con grandes posibilidades de conseguir un aprendizaje mucho más efectivo. Los distintos modelos y teorías existentes sobre estilos de aprendizaje ofrecen un referente conceptual que permite entender el comportamiento y cómo se relaciona éste con la forma como están aprendiendo los estudiantes y el tipo de acción que puede resultar más eficaz en un momento dado.

Determinar las relaciones que puedan existir entre los estilos de aprendizaje y el desarrollo de la comprensión lectora para comprender el texto escrito, adquiere especial importancia en los niveles académicos, donde el estudiante está llamado a establecer interrelaciones conceptuales sólo posibles en la medida en que se posee un buen nivel de lectura comprensiva. Se parte entonces de la idea de que los estilos de aprendizajes predominantes podrían favorecer el desarrollo de esta competencia. Ante esta situación se plantea la siguiente pregunta:

1.1 PREGUNTA PROBLEMA

¿Cómo incide la implementación de estrategias pedagógicas diseñadas desde cada uno de los distintos estilos de aprendizaje (Activo, Reflexivo, Teórico Y Pragmático), en los procesos de Comprensión Lectora en estudiantes de la básica secundaria del I.E.D. José Consuegra Higgins?

2. JUSTIFICACIÓN

El desarrollo de esta investigación permite, aplicar los conocimientos teóricos aprendidos en el proceso de la presente maestría, en una actividad como la docencia, al mismo tiempo, aportar al gremio la identificación de las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas, que permita la toma de decisiones apropiadas en una visión de comprensión lectora, generando nuevos retos que contribuyan al desarrollo de la lectoescritura fundamentalmente, en vista que hasta el momento se adolece de un documento que precise la situación real de los educandos frente al tema de la comprensión lectora, abarcando los distintos estilos de aprendizajes.

Es evidente que las personas aprendemos de forma distinta, tanto niños como adultos, personas de un país u otro, de una cultura u otra. Preferimos un ambiente, unos métodos, un grado de estructura. Tenemos diferentes Estilos de Aprender (Adán león, M .2004)

Investigaciones han comprobado la diversidad y relatividad del aprendizaje, entre algunas por ejemplo:”Los estilos de aprendizaje como una estrategia pedagógica del siglo XXI(Gallego y Alonso 2012)”;

“Influencia de los estilos de aprendizaje en el rendimiento académico del idioma inglés de los estudiantes del Centro de Idiomas de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la Universidad Nacional de Chimborazo(Lima, Perú) Ullauri M. 2017.

De hecho se han encontrado sujetos que organizan sus pensamientos de forma lineal, secuencial, mientras que otros prefieren un enfoque holístico. Estos puntos de vista pueden condicionar el uso del tiempo, la organización física de los ambientes, la planificación diaria, la visión del cambio y la perspectiva de futuro.

En este orden de ideas, se puede retomar las consideraciones dadas como resultado de investigaciones realizadas por autores como *Canet-Juric, L; Urquijo,S; Richards,M; Burin,D (2009)*, donde se centraron en “Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante”; y la realizada por *Maturano, CI; Macías, A; Soliveres MA (2002)*, quienes estudiaron sobre “*Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de Ciencias*”, donde evidenciaron que las personas piensan de manera distinta, captan la información, la procesan, la almacenan y la recuperan de forma diferente.

Cabe anotar, que en la investigación de *Canet- juric, et al (2009)* dentro de los resultados obtenidos distinguieron dos funciones discriminantes;

“La función uno resultó ser la única significativa, permitiendo diferenciar buenos y malos lectores. Donde un buen nivel de comprensión lectora implicó ser eficiente en el uso de habilidades lingüísticas (monitoreo, inferencias, vocabulario) y dispone de habilidades de procesamiento (memoria de trabajo). En contraste, los malos lectores se caracterizan por el fallo en habilidades de procesamiento generales, como la memoria fonológica de trabajo o el déficit en la capacidad de referir conceptos (vocabulario)”. (P. 224)

Del mismo modo, la Teoría de los Estilos de Aprendizaje ha venido a confirmar esta diversidad entre los individuos y a proponer un camino para mejorar el aprendizaje por medio de la reflexión personal y de las peculiaridades diferenciales en el modo de aprender.

Ahora bien, los profesores encuentran aquí un área de notable interés e importancia para desarrollar correctamente su función. Hoy, de acuerdo con *Alonso C y Gallego D. Madrid (2008.)*, se puede afirmar que no se puede orientar en temas de aprendizaje con plenas garantías si

no se tiene en cuenta explícita o implícitamente la teoría de los Estilos de Aprendizaje.

Por otro parte, este proyecto investigativo cuenta con una fundamentación legal que justifica la aplicabilidad de la propuesta, en aras de fomentar la lectura placentera y gozosa dentro del contexto escolar. Es importante referenciar los postulados de la Ley General de Educación (Ley 115/1994), en sus artículos 21-c y 22-a, que se refieren a las habilidades comunicativas básicas y el desarrollo de la capacidad para comprender y expresarse correctamente en lengua materna.

Así mismo, se pueden citar los Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana y su concepción del acto lector como proceso de interacción o transacción de significados. Y, si se atiende a lo planteado en los Estándares del Lenguaje, se debe contemplar en las escuelas la necesidad de despertar el gusto por la lectura, formar lectores, interlocutores y escritores que reconozcan la diversidad textual y comprendan su estructura.

De igual modo, otro documento que sustenta esta propuesta es el Decreto 3728 /1986, que faculta a las instituciones educativas en todos los niveles a establecer las organizaciones recreativas infantiles y juveniles para desarrollar las actividades del programa, uso creativo del tiempo libre como estrategia preventiva contra las drogas al igual que otros problemas sociales, los cuales tienen que ver con la literatura, el arte, la recreación, el folclor. En este referente legal reconocen a la literatura como la expresión más elevada de la lengua y a la vez, como un medio de expresión cultural.

En efecto, resulta necesario reflexionar y reconocer la notable influencia de los medios masivos en la formación colectiva, la adquisición de conocimientos y en los nuevos valores que ha impuesto. Siendo conscientes de la alienación a la que someten las nuevas tecnologías de comunicación e información, se puede aprovechar los servicios que ofrecen y colocarlos al servicio de la educación (Roda F. – Beltrán R. 2013).

Y al estructurar las actividades académicas desde un referente de estilos de aprendizaje identificados en los estudiantes y recurriendo a los medios audiovisuales como herramientas llamativas para los mismos, se pueden promover nuevas maneras de descifrar los códigos múltiples que contienen los textos literarios, crear estrategias de lectura de películas, de publicidad y formas simbólicas para invitar a leer determinados textos; y por ende potencializar las competencias lectoras que evidenciaran un rendimiento académico reflejado en la calidad de la educación que se pretende como comunidad y como nación.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar la incidencia de las estrategias pedagógicas diseñadas para favorecer la Comprensión Lectora desde los distintos estilos de aprendizaje (Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático) en estudiantes de la básica secundaria de la Institución Educativa Distrital José Consuegra Higgins de Barranquilla.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar el estilo de aprendizaje de los estudiantes de la básica secundaria de la Institución Educativa Distrital José Consuegra Higgins de Barranquilla
2. Estructurar las estrategias para favorecer la Comprensión Lectora desde los distintos estilos de aprendizaje en estudiantes de la básica secundaria de la Institución Educativa Distrital José Consuegra Higgins de Barranquilla
3. Implementar en el grupo experimental las estrategias para favorecer la Comprensión Lectora desde los distintos estilos de aprendizaje en estudiantes de la básica secundaria de la Institución Educativa Distrital José Consuegra Higgins de Barranquilla
4. Verificar el desempeño de la competencia lectora antes y después a la implementación de las estrategias.

4. MARCO TEÓRICO

En la presente investigación se abordan los postulados que proponen diversos autores sobre los Estilos de aprendizaje y comprensión lectora en los estudiantes.

4.1 COMPETENCIA COMUNICATIVA

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (Dell Hymes 1996).

Comprende no sólo la habilidad lingüística, gramatical, de producir frases bien construidas y de saber interpretar y emitir juicios sobre frases producidas por el hablante- oyente o por otros, sino que, necesariamente, consta, por un lado, de una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales y semióticas, y por el otro, de una habilidad lingüística polifacética y multiforme (Gaetano Berruto).

“La competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada”. (María Stella Girón y Marco Antonio Vallejo, 1992, 14)

Así pues, esa *Competencia Comunicativa* exige no sólo la habilidad para manejar una lengua sino además saber situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas.

La competencia comunicativa se manifiesta tanto en los sistemas primarios de comunicación como en los sistemas secundarios. Los sistemas primarios son los de la comunicación cotidiana. Sirven para el intercambio comunicativo necesario en el desempeño de todos los roles que implica la vida en sociedad: una llamada telefónica, una carta, un memorando, un cartel, un noticiero radial, etc.

Los sistemas secundarios son de mayor elaboración y complejidad. Requieren más capacidad cognitiva del hablante oyente real en su labor de codificar y decodificar textos, puesto que estas comunicaciones se producen en esferas de más elaboración cultural.

“La comunicación en estos sistemas es básicamente escrita, pero también comprende formas orales como conferencias, foros, seminarios, etc. Se trata de la comunicación literaria, científica, técnica, sociopolítica, jurídica, y de comunicaciones no verbales, como las artes visuales; o mixtas, como el teatro” (Girón y Vallejo, 1992, 14).

Está claro, entonces, que la competencia comunicativa no se limita a la competencia gramatical o al conocimiento del sistema semiótico de una lengua. Por lo tanto, la competencia comunicativa se configura por la adquisición y desarrollo de una serie de competencias, dentro de las cuales podemos destacar las siguientes:

4.1.1 Adquisición del lenguaje

El artículo "Language Acquisition", publicado por la Universidad de Delaware, explica que la adquisición es el proceso por el que los niños naturalmente aprenden su lengua materna. Diferentes teorías tratan de explicar cómo los niños adquieren el lenguaje.

Por ejemplo, la hipótesis innata(Chomsky, Noam.(1980)) sugiere que los niños nacen listos para el lenguaje; la adquisición es rápida durante dos años después de los niños a aprender sus primeras palabras. La hipótesis de la edad crítica sugiere que la capacidad de aprender la lengua materna se desarrolla desde el nacimiento hasta la pubertad; este es un período fijo después de que los niños no pueden adquirir más de sintaxis (la disposición de las palabras) o morfología (la construcción de la palabra).

4.1.2 Desarrollo del lenguaje.

El artículo "Desarrollo del Lenguaje en la Adolescencia", publicado por la Universidad Estatal de Georgia explica que el desarrollo del lenguaje es casi completa para los adolescentes. Sólo pequeños cambios se producen a esta edad; por ejemplo, los adolescentes aprenden a utilizar las estructuras gramaticales más complejas y cambiar su estilo de lenguaje de acuerdo a la situación. El artículo afirma que en este punto, el período crítico para aprender un segundo idioma se ha perdido. Es posible el aprendizaje a través de la inmersión, pero la fluidez completa sólo se alcanza cuando el lenguaje se aprende a una edad temprana.

EDADES (Aproximadas)	PERIODO DEL PENSAMIENTO	INSTRUMENTOS DE CONOCIMIENTO	OPERACIONES INTELECTUALES	RELACIÓN CON LAS FASES DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE ESCRITO
0-2 años	Sensoriomotriz	Sensaciones y movimiento	Observación	Prehistoria del lenguaje escrito
2 – 5 años	Nocional	Nociones	introyección, proyección, nominación comprensión.	
6 – 9 años	Proposicional	Proposiciones	Codificación, decodificación, ejemplificación, proposicionalización	Construcción del sistema de escritura
10 – 11 años	Conceptual	Conceptos	Supraordinación, exclusión, isoordinación, infraordinación	Composición escrita
12 – 15 años	Formal	Razonamientos hipotético deductivo –	Inducción, deducción, cadenas de razonamientos.	
15 - 18 años	Precategorial	Precategorías	Tesis, argumentación, derivación, definición, contraargumentación.	

Cuadro 1. Hitos del desarrollo del Lenguaje

4.1.3 Desarrollo del lenguaje en adolescentes

El intenso periodo de desarrollo del lenguaje tiene lugar en la primera infancia; los niños llegan a varios hitos en la adquisición del lenguaje desde el nacimiento hasta la edad de seis años. La investigación actual muestra que los adolescentes continúan desarrollando habilidades del lenguaje, pero a un ritmo diferente.

4.1.4 Cambios en el cerebro adolescente.

De acuerdo con el artículo "Teenage cerebro; un trabajo en progreso", publicado por el Instituto Nacional de Salud Mental, los investigadores han descubierto que el cerebro adolescente

experimenta cambios estructurales; hay un segundo chorro de gris sobreproducción materia (neuronas y conexiones) entre las edades de 11 y 12 también hay un crecimiento acelerado en la materia blanca (una capa que envuelve las fibras nerviosas), que ocurre entre las edades de 6 y 13 en las zonas del cerebro que se especializan en el lenguaje. Este crecimiento disminuye después de los 12 años de edad (al final del período crítico para el aprendizaje de idiomas).

4.1.5 El aprendizaje de idiomas

El artículo "Language Acquisition", publicado por la Universidad de Delaware, explica que el aprendizaje de idiomas es el conocimiento consciente de una lengua (conocer las reglas). El artículo "La mejora de Lectura para Niños y Adolescentes", publicado por el Instituto de Desarrollo Infantil, explica que la lectura, por ejemplo, es un proceso de aprendizaje que no sucede automáticamente, sino que debe ser aprendida (2010).

4.1.6 El desarrollo del lenguaje oral

Por lo que respecta al desarrollo fonológico, cabe recordar que, durante la primera infancia, los niños y las niñas han ido adquiriendo de forma progresiva todos los sonidos del habla, de modo que al llegar a la infancia tardía los dominan casi en su totalidad.

Sin embargo, dependiendo de diferencias individuales tanto en el ritmo como en la secuencia de adquisición de los fonemas, es posible que la adquisición de ciertas formas fonológicas más tardías como, por ejemplo, el fonema /r/ (carretilla), se alargue hasta los 7 años.

Asimismo, es posible que todavía observamos alguna dificultad de pronunciación en el caso de palabras largas, compuestas o con ciertas combinaciones de consonantes especialmente difíciles (Galeote, 2000). Pese a ello, en torno a los 10 años se suele dar por concluida la adquisición del sistema de fonemas del lenguaje.

En cuanto al desarrollo gramatical, a lo largo de la escolarización primaria se consolida el conocimiento y uso de las estructuras sintácticas más complejas de la lengua, como es el caso de las oraciones pasivas y de las subordinadas de relativo. Así, hasta los 9 ó 10 años no se alcanza la plena comprensión de las primeras, coincidiendo con la comprensión de que un mismo hecho puede describirse desde dos puntos de vista diferentes: «el carpintero *construye* una mesa» y «la mesa *es construida* por el carpintero», (La hipótesis de la edad crítica).

En cuanto a las segundas, los escolares todavía deben ir superando sus dificultades para utilizar oraciones en las que el pronombre relativo tiene una función sintáctica diferente del antecedente, por ejemplo, «el libro *que* compramos en la librería es un cuento» (véase, Aparicio, Capdevila, Serrat y Serra, 1996), así como para utilizar pronombres relativos en los sintagmas preposicionales, por ejemplo, «la pintura *con la que* pinté el dibujo» (Zorriquet, 1998), cuya adquisición no suele consolidarse hasta los 12 o 14 años.

Otras construcciones sintácticas que tampoco se producen espontáneamente hasta edades relativamente tardías; 7 u 8 años son las oraciones concesivas «aunque» y las condicionales «si», «a menos que» (García Madruga y Moreno, 1998).

Incluso, habrá que esperar hasta la adolescencia para lograr una buena comprensión y razonamiento a partir de enunciados condicionales contrafácticos (el antecedente y el consecuente son contrarios a la realidad. Por ejemplo: “*si hubiera llovido, no habría ido a la fiesta*) y *semi fácticos (el antecedente es falso y el consecuente es verdadero*”. Por ejemplo: «*aunque hubiera llovido, también habría ido a la fiesta*) (Moreno y García Madruga, 2002).

Finalmente, cabe destacar que, entre los 6 y 11 años, se consolida tanto el uso correcto de las conjunciones, los pronombres y la concordancia, tanto dentro de la propia oración sujeto y verbo como entre los tiempos de la oración principal y la subordinada (Serra, Serrat, Solé, Bel y Aparicio, 2000), como el empleo de las excepciones de las reglas sintácticas y morfológicas entre otras, los verbos irregulares.

4.1.7 La adquisición del lenguaje escrito

La relación entre la adquisición del lenguaje escrito y el desarrollo cognitivo actúa en un doble sentido: por una parte, el estudio del proceso evolutivo que subyace a la adquisición de la lectura y la escritura pone de manifiesto, de forma especialmente clara, las características y limitaciones de la mente humana; por otra, la propia adquisición de las habilidades de comprensión y composición de textos tiene una influencia real en el funcionamiento cognitivo del ser humano (Castorina J, Carretero M 2012).

En este marco, tanto la lectura como la escritura constituyen procesos interpretativos de marcado carácter sociocultural, a través de los cuales se construyen significados y se amplía el

conocimiento del lector/escritor.

Para tratar de mostrar esta naturaleza con un poco más de detalle nos vamos a centrar en el proceso de lectura. Desde una perspectiva cognitiva y psicolingüística, leer equivale a comprender e interpretar un texto, más allá de la acepción simple y meramente instrumental que identifica la lectura con la decodificación de palabras escritas.

4.2 COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión lectora se define como una actividad cognitiva compleja, en la que tanto la información que proporciona el texto como la que aporta el propio lector a partir de su bagaje cultural previo se integran a fin de atribuir un significado al texto. Fue Bartlett (1932) quien primero destacó el papel relevante que cumple la comprensión en la lectura y posterior recuerdo de los contenidos del texto.

De sus estudios se deduce que lo que el lector recuerda viene determinado por lo que comprende; y lo que comprende depende, a su vez, de los conocimientos previos que aquél posee y aporta a la lectura. Esta idea es retomada por las concepciones cognitivas actuales, desde las que se subraya que la comprensión implica, necesariamente, tres dimensiones fundamentales que sólo adquieren su pleno sentido dentro del contexto sociocultural que las engloba: el lector, el texto, y la actividad de comprensión que aquél realiza sobre éste (Snow y Sweet, 2003).

Con respecto al lector, Bartlett (1932),

Su implicación se refiere, más concretamente, a las capacidades propias

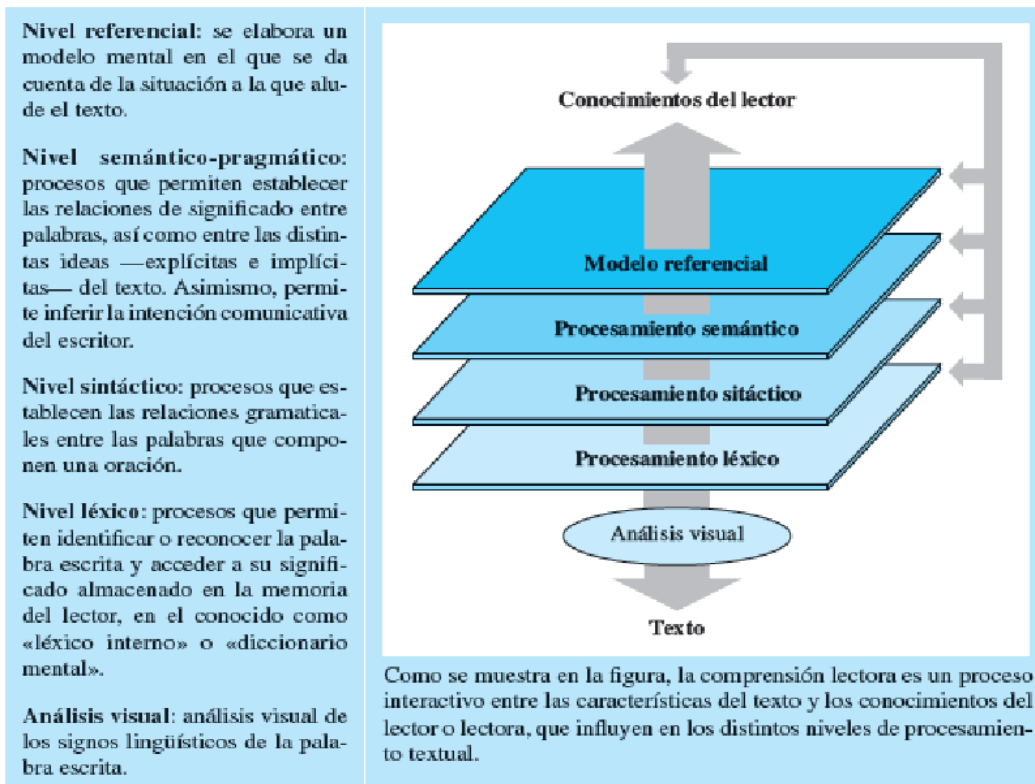
del sistema cognitivo humano, a los conocimientos lingüísticos y generales del mundo y a las estrategias de comprensión que posee y que aporta a la lectura. En cuanto al texto, que sea comprensible depende de la claridad y coherencia del contenido, de que posea una estructura retórica organizada y reconocible (cuento, ensayo, artículo científico, etc.) y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna tengan un nivel aceptable.

Por último, en la actividad del lector (Snow y Sweet, 2003) destacan tres elementos básicos:

“El propósito con que aborda determinada lectura, los procesos mentales que pone en marcha y las consecuencias que la comprensión tiene en términos de aprendizajes y experiencias. En este marco, la complejidad que entraña la comprensión lectora se deriva, indudablemente, de la interacción entre todos estos factores”.

En efecto, Bartlett (1932) señala, el fin último de la lectura es la comprensión, en un camino que va del lenguaje al pensamiento. Dicho trayecto no es inmediato, a pesar de la aparente rapidez y sencillez con que habitualmente procede un buen lector; todo lo contrario, exige operar con los significados de las palabras en unidades cada vez más amplias y elaboradas.

Así, el origen lo constituye el patrón gráfico del texto (i.e., las letras agrupadas en palabras y, éstas, en oraciones), de modo que, a partir del conjunto de signos lingüísticos, el lector debe poner en funcionamiento diferentes niveles de procesamiento de la información textual (*véase Figura 1*) implicados los conocimientos del lector acerca del lenguaje, del tema tratado por el escritor y, en general, del mundo de referencia que ambos comparten. Como resultado final de la comprensión, el lector representa en su memoria el significado global que atribuye al texto, es decir, un modelo mental (Johnson-Laird, 1983) o situacional (Van Dijk y Kintsch, 1983) acerca de la situación —real o imaginaria— evocada a partir de la lectura del escrito



¹¹ Este patrón gráfico sigue una serie de pautas culturales que, en Occidente, se corresponden con un mismo grupo básico de letras y una disposición del texto a lo largo de la página, de izquierda a derecha y de arriba a abajo. Otros sistemas de escritura siguen otras pautas, por ejemplo, la escritura china o japonesa.

Cuadro 2. Niveles de procesamiento textual (elaborado a partir de García Madruga, Gómez Velga Carriedo, 2002).

4.3 CONCEPTO DE LECTURA

Por lectura se entiende al proceso de aprehensión de determinadas clases de información contenidas en un soporte particular que son transmitidas por medio de ciertos códigos, como lo puede ser el lenguaje. Es decir, un proceso mediante el cual se traduce determinados símbolos para su entendimiento. Se puede optar por códigos de tipo visual, auditivo e incluso táctil, como ocurre con el Braille, un método que utilizan los no videntes. Cabe destacar que existen alternativas de lectura que no necesariamente se respaldan en el lenguaje, como sucede por

ejemplo con los pictogramas o la notación (Hilda Jhoana, Pablo Mayta, 2013).

La mecánica de la lectura implica la puesta en marcha de varios procesos. La fisiología, por ejemplo, ofrece la posibilidad de analizar y entender la capacidad de lectura del ser humano desde una perspectiva biológica (estudiando el ojo y la habilidad para fijar la visión).

La psicología, por su parte, contribuye a conocer el proceso que se pone en funcionamiento en la mente cuando alguien lee, tanto para interpretar símbolos, caracteres e imágenes como en la asociación de la palabra con lo que ese término representa. La lectura consta, básicamente, de cuatro pasos:

- la visualización (un proceso discontinuo, ya que la mirada no se desliza de manera continua sobre las palabras),
- la fonación (la articulación oral, consciente o inconsciente, a través de la cual la información pasa de la vista al habla),
- la audición (la información pasa al oído) y
- la cerebración (la información llega al cerebro y culmina el proceso de comprensión).

Existen diversas técnicas a la hora de iniciar una lectura, que permiten adaptar la forma de leer al objetivo que desea alcanzar el lector. Generalmente, se busca maximizar la velocidad o la comprensión del texto. Como estos objetivos son contrarios y se enfrentan entre sí, la lectura ideal implica un equilibrio entre los dos (Pérez y Gardey.2012).

La lectura ofrece muchas ventajas para quienes la toman como un hábito imprescindible en

sus vidas. Entre algunas de las riquezas que produce se encuentra, un enriquecimiento del universo interno y de la comprensión de otras realidades, adquisición de conocimientos que podrían servir en la vida cotidiana, mejoramiento de la capacidad comunicativa (sobre todo si se realiza una lectura oral) y colaborar con el desarrollo de la capacidad de análisis, resolución de problemas y asociaciones. Además, no se debe olvidar que es una fuente de entretenimiento apto para todas las edades, sexos y condición social (Pérez et al 2012).

El secreto para apasionarse con la lectura reside en saber encontrar aquello que se adapta a nuestros deseos, intereses y necesidades.

Para que la lectura sea provechosa es muy importante que previamente se conozca el propósito de dicha actividad, cuál es la razón por la que deseamos leer; una vez hemos resuelto esto podemos buscar materiales que nos permitan alcanzar dicho objetivo y predisponernos para una lectura satisfactoria.

Las estrategias de lectura, consisten en una serie de proposiciones para un mejor aprovechamiento de la actividad (Pérez et al 2012). Por ejemplo, si se desea leer para adquirir conocimientos y estudiar, una estrategia de lectura dividirá diferentes formas de encarar la lectura que nos permitan adherir mejor los conocimientos.

Estas formas son lectura exploratoria, rápida, profunda, relectura y repaso. Si además se las combina con determinadas técnicas de estudio (subrayado, consulta del diccionario, toma de notas, etc.), la lectura será mucho más enriquecedora y los conceptos se asimilan de manera más

profunda.

La actitud es un aspecto fundamental de la lectura, como habrán podido suponer de acuerdo a la descripción de lectura mecánica y comprensiva. El lector es protagonista y es el que decide qué tipo de resultados se obtendrán de esa actividad, la concentración y el interés son fundamentales para tener una lectura provechosa (Pérez et al 2012).

Cabe destacar que se llama comprensión lectora al proceso que desarrolla cada lector al leer, donde construye ideas, sentimientos y análisis a partir de lo que lee y utilizando sus conocimientos previos en contraposición con los que le ofrece dicha lectura. La interacción del lector con el texto es el eje central de dicha comprensión, y por ende fundamental para realizar una lectura eficiente y rica. (Franco, M. Mónica, 2009).

La educación tal cual se concibe hoy en día (sistemas educativos actuales) no favorece a la buena lectura. Los estudiantes no leen acerca de lo que les interesa, sino aquello que les imponen, y una lectura desarrollada en estas condiciones difícilmente sea provechosa. Haz memoria, de todos los textos que has tenido que leer en tu vida estudiantil ¿cuántos y cuáles recuerdas? ¿Y aquellos que hayas leído por ocio? (Pérez et al 2012).

Posiblemente se pueda contar detalladamente el argumento de todas las novelas que leíste, por qué las elegiste libremente y nadie te impuso la obligación de leerlas. Ahí reside el verdadero aprovechamiento de la lectura, en leer aquello que es de interés personal. La libertad debería estar íntimamente unida a la lectura, porque cada persona es lo que lee y no se puede obligar a leer (ser)

algo (alguien) que no es deseado.

4.4 TIPOS DE LECTURA

El término lectura alude al proceso a través del cual se comprenden determinados datos ubicados en un soporte específico y transmitido por medio de un código, reconocido por el lector.

(Enciclopedia de Clasificaciones (2017)). La lectura puede clasificarse en:

1. ***Lectura literal***: se refiere a leer conforme a lo que dice el texto. Existen dos niveles de lectura literal:
 - ***Lectura literal de nivel primario***: aquí se hace hincapié en la información y datos explícitos del texto.
 - ***Lectura literal en profundidad***: en este tipo de subcategoría se penetra en la comprensión de lo leído.
2. ***Lectura crítico-intertextual***: Este tipo de lectura conecta todos los procesos de lectura con los saberes previos sobre el tema. Con ella, se empieza a comparar lo que se encuentra en el texto con lo que ya se sabe sobre el tema. De ahí que también se le conozca como *estudio comparativo*.

También se le conoce como *lectura sináptica*, porque a partir de ella podemos enfocar un tema desde distintas perspectivas. P.ej: el aborto considerado desde el punto de vista médico, psicológico, legal, sociológico e histórico o la tolerancia desde el punto de vista ético, religioso, histórico y jurídico.

3. **Lectura Inferencial:** Elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado en la escuela, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector.

En lo que respecta al nivel Inferencial, este consiste en las deducciones y presuposiciones de la información contenida en el texto de manera local o global; este nivel exige mucha cooperación y participación del lector, quien debe concluir lo que no está explícito en el texto, con el fin de encontrar lo que el texto quiere decir. Se caracteriza por exigir una lectura que complementa los vacíos del texto como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión, agrupación, entre otras, como una condición básica para entrenar a una interpretación crítica de lo leído.

En este nivel, se considera la lectura como una auténtica práctica semiótica, como un proceso dinámico y flexible de interpretación, que requiere de un lector dialógico, capaz de leer, además del texto, el intertexto y el contexto. (Cortes & Salcedo, 2007).

4.5 LAS ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN

Son procedimientos que, de manera consciente y deliberada, que utiliza el lector antes, durante y después de la lectura a fin de lograr una interpretación del texto acorde con el propósito con que aborda el texto. Estas estrategias deben aprenderse y, por tanto, deben ser *enseñadas y practicadas de manera sistemática* desde edades tempranas (Franco, M. Mónica, 2009).

Investigaciones (Wingfield, 1988; EN: Ruiz, 1991; Roy (1987)) sobre las estructuras y procesos cognitivos realizada entre las décadas de los sesenta (60) y hasta los ochenta (80), ayudó de manera significativa a forjar el marco conceptual del enfoque cognitivo contemporáneo.

Este, sustentado en las teorías de la información, la psicolingüística, la simulación por

computadora, y la inteligencia artificial, condujo a nuevas conceptualizaciones acerca de la representación y naturaleza del conocimiento y de fenómenos como la memoria, la solución de problemas, el significado y la comprensión y producción del lenguaje. Indudablemente, una línea de investigación impulsada con gran vigor por la corriente cognitiva ha sido la referida al aprendizaje del discurso escrito, que a su vez ha desembocado en el diseño de procedimientos tendientes a modificar el aprendizaje significativo de los contenidos conceptuales, así como a mejorar su comprensión y recuerdo. (Aguilar, 1982; Hernández, 1991).

Por otra parte, la investigación de estrategias de enseñanza ha abordado aspectos como los siguientes: diseño y empleo de objetivos e intenciones de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos, entre otros (Díaz Barriga y Lule, 1978).

A su vez, la investigación en estrategias de aprendizaje se ha enfocado en el campo del denominado aprendizaje estratégico, a través del diseño de modelos de intervención cuyo propósito es dotar a los estudiantes de estrategias efectivas para el mejoramiento en áreas y dominios determinados (comprensión de textos académicos, composición de textos, solución de problemas, etcétera) (Barriga F, Hernández G. 1999).

Así, se ha trabajado con estrategias como la imaginación, la elaboración verbal y conceptual, la elaboración de resúmenes autogenerados, la detección de conceptos clave e ideas tópico y de manera reciente con estrategias metacognitivas y autorreguladoras que permiten al estudiante reflexionar y regular su proceso de aprendizaje (Díaz Barriga, Castañeda y Lule, 1986;

Hernández, 1991).

En el siguiente cuadro, podemos observar algunos de los procesos investigados para que los estudiantes mejoren en la comprensión e interpretación de textos.

Antes de leer	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar el objetivo que guiará la lectura: por qué y para qué leeré el texto. Por ejemplo, obtener información y aprender, leer en voz alta a otros, seguir instrucciones, etc. • Activar el conocimiento previo relevante sobre el tema tratado en el texto.
Durante la lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la estructura retórica en que se organiza el texto (narración, exposición de una secuencia temporal, causal, de un problema y su solución, etc.). • Reconocer las relaciones semánticas entre las ideas textuales (i. e., conectar unas ideas con otras de modo coherente). • Identificar las ideas principales: <ul style="list-style-type: none"> — <i>Supresión</i> de contenidos triviales y redundantes. — <i>Selección</i> de las ideas relevantes que vienen dadas en el texto. — <i>Generalización</i> de conjuntos de conceptos, hechos o acciones por un concepto supraordinado que los incluya. — <i>Construcción</i> de una nueva frase-tema que sintetice varias ideas del texto. • Clarificar dudas, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, formular predicciones sobre el párrafo siguiente. • Supervisar la comprensión: revisar, comprobar que se ha entendido y tomar decisiones para optimizar la comprensión.
Después de leer	<ul style="list-style-type: none"> • Resumir las ideas principales. • Releer todo o parte del texto. • Revisar, recapitular. • Evaluar la comprensión en función del objetivo con que se ha planteado la lectura.

Cuadro 3. Procesos para una buena comprensión e interpretación de textos

4.6 REFERENTES NORMATIVOS EN EDUCACIÓN

Con base en la identificación de los procesos cognitivos que se espera de un individuo en su adolescencia, es importante retomar los referentes normativos que desde el Ministerio de Educación Nacional propone en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje.

Estos Estándares están organizados de manera secuencial, atendiendo a grupos de grados, de tal forma que los de un grupo de grados involucran los del grupo anterior, con el fin de garantizar el desarrollo de las competencias de lenguaje, en afinidad con los procesos de desarrollo biológico y psicológico del estudiante (M.E.N. 2006).

La estructura definida permite una lectura vertical y horizontal de los estándares, así como la comprensión de su relación con el conjunto de grupos de grados y la organización temática y conceptual de cada estándar (M.E.N. 2006).

En lo conceptual, los estándares propuestos en el área de lenguaje para cada grupo de grados presuponen unos conocimientos contruidos en los grados anteriores, lo cual permite verlos como secuenciales, no sólo de un grado a otro, sino de un grupo a otro, atendiendo requerimientos de orden cognitivo y buscando potenciar el desarrollo de los ejes propuestos en los Lineamientos Curriculares, sin aislarlos, más bien interrelacionándolos en forma adecuada para alcanzar los objetivos propuestos por este documento (M.E.N. 2006).

En relación con la población participante del presente proyecto y la producción textual que se espera en el noveno (9°) grado, en la siguiente tabla se observa la secuencialidad a la que se hace alusión en los párrafos anteriores, donde se visualiza no sólo los enunciados de los estándares, sino –y ante todo– los subprocesos comprometidos en su consecución:

Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje

Octavo a noveno

Al terminar noveno grado...

PRODUCCIÓN TEXTUAL		COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	LITERATURA
Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.		Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.	Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente.
Para lo cual,	Para lo cual,	Para lo cual,	Para lo cual,
<ul style="list-style-type: none"> Organizo previamente las ideas que deseo exponer y me documento para sustentarlas. Identifico y valoro los aportes de mi interlocutor y del contexto en el que expongo mis ideas. Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas y explicativas para argumentar mis ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación. Utilizo el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de mis interlocutores y la fuerza de mis propios argumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> Diseño un plan textual para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera. Utilizo un texto explicativo para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características de mi interlocutor y con la intención que persigo al producir el texto. Identifico estrategias que garantizan coherencia, cohesión y pertinencia del texto. Tengo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto. Elaboro una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos. Reescribo el texto, a partir de mi propia valoración y del efecto causado por éste en mis interlocutores. 	<ul style="list-style-type: none"> Elaboro hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras. Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce. Caracterizo los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce. Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo. Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> Conozco y caracterizo producciones literarias de la tradición oral latinoamericana. Leo con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos. Establezco relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales. Caracterizo los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc. Identifico los recursos del lenguaje empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.

Nota 1. Se recuerda que el estándar cubre tanto el enunciado identificador (por ejemplo "Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos") como los sub-procesos que aparecen en la misma columna.

Tabla 3. Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (Grados Octavo a Noveno).

4.7 COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Se caracteriza por la capacidad de un hablante para producir e interpretar signos verbales. El conocimiento y el empleo adecuado del código lingüístico le permite a un individuo crear, reproducir e interpretar un número infinito de oraciones. Ese conocimiento y ese empleo se vinculan con dos modalidades diferentes de la lengua: la lengua como sistema de signos y la lengua en funcionamiento, en uso (Carlos Alberto Rincón Castellanos, 1992).

La lengua como sistema de signos corresponde al dominio semiótico, y su función esencial es *significar*. La lengua en funcionamiento, en uso, corresponde al dominio semántico, y su función básica es *comunicar* (Carlos Alberto Rincón Castellanos, 1992).

Por competencia lingüística se entiende el conocimiento tácito de la estructura de la lengua, es decir, el conocimiento comúnmente no consciente y sobre el cual no es posible dar informaciones espontáneas, pero que está necesariamente implícito en lo que el hablante oyente (ideal) puede expresar.

Entonces, la principal tarea de la teoría es hacer explícito ese conocimiento, especialmente en lo relacionado con la estructura innata de la cual depende. Es en términos de un conocimiento tal que se puede producir y comprender un número infinito de oraciones, así como también el que se pueda decir de la lengua que es "*creativa*" o enérgica (Chomsky, 1963;3).

Por actuación lingüística se entiende, en una forma más explícita, la parte relacionada con

los procesos generalmente conocidos como codificación y decodificación (Pride y Holmes, 1972).

Es claro, como lo afirma Labov (1966), que el trabajo con niños y con el lugar que la lengua debe ocupar en la educación, requiere una teoría que pueda tratar con una comunidad lingüística heterogénea, con competencia diferencial, con el papel constitutivo de los factores socioculturales, y también que pueda tomar en consideración fenómenos tales como el de White Thunder, las diferencias socioeconómicas, el dominio multilingüe, la relatividad de la competencia en 'árabe', 'inglés', etc., los valores expresivos, la percepción socialmente determinada, los estilos contextuales, y las normas compartidas para la evaluación de las variables. Aquéllos cuyo trabajo requiere una teoría tal saben muy bien cuán poco de todos estos aspectos puede ser especificado en este momento.

Y referente a esto, se puede afirmar dos cosas: Primero, la lingüística también necesita una teoría tal. Los conceptos que han sido postulados como básicos para la lingüística (hablante-oyente, comunidad lingüística, acto de habla, aceptabilidad, etc.) son, de hecho, variables socioculturales, y únicamente cuando se haya pasado de su postulación a su análisis se pueden asegurar las bases de la teoría lingüística misma. Segundo, la noción misma de competencia puede darnos la clave.

La forma como han sido llevados a cabo los estudios comparativos del lenguaje muestra que la naturaleza y evaluación de la habilidad lingüística varían de acuerdo con las culturas; y aun lo que debe contar como la misma lengua, o variedad, y a la cual se debe relacionar la noción de competencia, depende en parte de factores sociales (Gumperz, 1964; Hymes, 1968; Labov, 1966).

4.8 DESARROLLO COGNITIVO DE LOS ADOLESCENTES

Según la Organización Mundial para la Salud (OMS, 1991), la adolescencia es la etapa que transcurre entre los 10 y 19 años, considerándose dos fases, la adolescencia temprana de 10 a 14 años y la tardía de 15 a 19 años.

En cada una de las etapas se presentan cambios tanto en el aspecto fisiológico (estimulación y funcionamiento de los órganos por hormonas, femeninas y masculinas), cambios estructurales anatómicos y modificación en el perfil psicológico y de la personalidad; Sin embargo la condición de la adolescencia no es uniforme y varía de acuerdo a las características individuales y de grupo (Perdomo, 1991).

Cada individuo posee una personalidad y en esta etapa es cuando más la manifiesta generalmente, no solo de manera individual sino de forma grupal, para poder medir el grado de aceptación en los diferentes escenarios sociales e ir haciendo los ajustes o modificaciones necesarios para sentirse aceptado socialmente.

El perfil psicológico generalmente es transitorio y cambiante es emocionalmente inestable. El desarrollo de la personalidad dependerá en gran medida de los aspectos hereditarios, de la estructura y experiencias en la etapa infantil preescolar y escolar y de las condiciones sociales, familiares y ambientales en el que se desenvuelva el adolescente (OPS, 1995).

Por la misma inestabilidad emocional, por desconocimiento, temor, experimentar una nueva

vivencia o falta de una toma de decisión adecuada y en ocasiones combinado con una baja autoestima, es una etapa para una gran parte de ellos, muy susceptible de tomar una conducta inadecuada que puede tratarse desde las relacionadas con los hábitos alimenticios (trastornos de la conducta alimentaria), alteración en la relación personal o conductas más dañinas auto destructibles como hábito del tabaco, alcohol u otro tipo de droga.

A continuación se hará referencia a diferentes aspectos de la adolescencia que se creen de interés para tener como punto de referencia al realizar procesos de aprendizaje usando estrategias de enseñanza para generar una comprensión lectora eficaz.

4.9 ESTILOS DE APRENDIZAJE

Abordando la primera variable de estudio del presente trabajo investigativo, los *Estilos de aprendizaje*, se debe resaltar que existe un amplio grupo de autores que proponen gran variedad de definiciones respecto a este concepto. Se citan algunas definiciones para facilitar un acercamiento descriptivo al significado real de los estilos de aprendizaje.

Aún más, Witkin (1985), plantea que

“Resulta difícil ofrecer una definición única de estilos de aprendizaje que pueda explicar adecuadamente aquello que es común a todos los estilos descritos en la literatura. No obstante, desde los aspectos académicos y sociales que permean esta propuesta, se mencionan sólo algunas taxonomías conocidas que ayudan a fortalecer el objeto de estudio”.

Para Schmeck (1988) un estilo de aprendizaje es *“simplemente el Estilo Cognitivo que un individuo manifiesta cuando se confronta con una tarea de aprendizaje”*. El autor considera que

éste es entendido como la predisposición del sujeto o utilización habitual de grupos o clases de estrategias cognitivas semejantes en diversas situaciones para atender, percibir, pensar y aprender. En línea similar, Smith (1988,24) plantea que los Estilos de Aprendizaje son *“los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las situaciones de aprendizaje”*. Lo que se asemeja a lo que propone Kelly (1955) cuando señala que *“El hombre formula su propio estilo y crea modelos o estructuras para adaptarse y entender la realidad que lo rodea”*.

Desde su punto de vista, Keefe (1982) asume los Estilos de Aprendizaje como el conjunto de rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables de cómo perciben los discentes, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. Sin embargo, en un análisis más profundo y detallado se encuentran las concepciones que propone Kolb (1984), ya que para este autor, los Estilos de Aprendizaje se desarrollan como consecuencia de factores hereditarios, experiencias previas y exigencias del ambiente actual, teniendo repercusiones en la vida adulta de las personas.

Asimismo, Kolb (1984) señala que existen cinco fuerzas que condicionan los Estilos de Aprendizaje:

- El Tipo Psicológico, que requiere un análisis cuidadoso utilizando las herramientas más adecuadas de diagnóstico. Concluye que en el Estilo Asimilador predomina el Tipo Psicológico introvertido y en el Estilo Convergente predomina el extrovertido.
- La Especialidad de Formación elegida: Se determina que los estudios seleccionados y realizados parece que contribuyen a configurar las actitudes y orientaciones de las

personas respecto a su aprendizaje. Tal es el caso de los estudiantes de Empresariales, quienes tienden al Estilo Acomodador, mientras que los de Psicología se inclinan por el Estilo Divergente. Si un estudiante no se adapta a las exigencias de aprendizaje propias de cada carrera o especialidad (Ciencias, Ingeniería, Filosofía,...) lo más probable es que no la pueda finalizar.

- La Carrera Profesional: Los Estilos de Aprendizaje necesarios en la situación de estudiante universitario y en la de profesional suelen variar notablemente, por lo que requiere de un entrenamiento, una formación en el cómo aprender dentro de las Organizaciones y Empresas.
- El puesto de trabajo actual: Se distinguen entre cuatro tipos generales de trabajo (trabajos de ejecutivo, de personal, de información y técnicos). Diversas investigaciones demuestran una clara diversificación en los Estilos de Aprendizaje según la función laboral que esté desempeñando el sujeto.
- Capacidades de adaptación: El último factor que modela los Estilos de Aprendizaje es la tarea específica o problema sobre el que está trabajando una persona y que exige una competencia para que pueda ser realizada. Estas destrezas o competencias se relacionan con las características de cada Estilo de Aprendizaje.

Ahora bien, el mismo autor proclama que el aprendizaje eficaz en el individuo necesita recorrer y puede preferir una de las cuatro etapas que comienzan con la *Experiencia Concreta*, pasa por la *Observación Reflexiva* que conducen a la *Conceptualización Abstracta* para llegar a la *Experimentación Activa* en la que se validen las hipótesis que, a su vez, conducen a la persona a nuevas experiencias.

Para Kolb (1984) estos Estilos de Aprendizaje tienen, entre otras, las siguientes características:

- *Acomodador (Experiencia Activa + Experiencia Concreta): Su punto fuerte es la ejecución y la experimentación; arriesga más que los otros tres; se adapta a las circunstancias inmediatas; cuando la teoría no concuerda con la realidad, abandona la teoría; le gusta el trato personal, aunque tiende a ser impaciente y a presionar; es opuesto al asimilador.*
- *Divergente (Observación Reflexiva + Experiencia Concreta): Es opuesto al convergente; su punto fuerte es la imaginación; afronta las situaciones desde perspectivas múltiples, es emotivo e imaginativo, le interesa mucho la relación personal.*
- *Asimilador (Observación Reflexiva + Conceptualización Abstracta): Su punto fuerte es la creación de modelos teóricos, el razonamiento inductivo es su arma de trabajo; es hábil para integrar observaciones dispersas; para él lo importante es que la teoría sea lógica, aunque los datos no concuerden con la realidad; está más interesado en los conceptos abstractos que en las personas.*
- *Convergente (Conceptualización Abstracta + Experiencia Activa): Su punto fuerte es la aplicación práctica de ideas; enfoca el problema a través del razonamiento hipotético-deductivo; sobresale en situaciones donde se buscan “respuestas correctas”; es poco emotivo y prefiere tratar con números, técnicas, entre otros.*

Por otra parte, es necesario referenciar que los estilos de aprendizaje se constituyen en el conjunto de estrategias concretas que utiliza la persona al aprender, lo que se traduce en el desarrollo de unas preferencias globales o tendencias a utilizar más en su manera de aprender. Se resalta que, cada individuo aprende de manera distinta, atendiendo a sus expectativas, intereses, motivación, acervo cultural.

Desde la visión de Sternberg (1999), existe una diferencia entre un estilo y una actitud, considerando que el estilo no es una actitud, sino más bien la forma preferida de emplear las actitudes que uno posee. Mientras que la *actitud* se refiere a lo bien que un sujeto realiza una tarea, el *estilo* hace referencia a cómo le gusta a alguien realizar esa tarea. En otras palabras, son

modos diferentes que tienen las personas de utilizar la inteligencia.

Asumiendo los planteamientos de Alonso, Gallego y Honey (1994), quienes definen los estilos de aprendizaje como

“Los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven de indicadores relativamente estables de cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. Para los autores inmediatamente referenciados, lo ideal sería desarrollar, de manera semejante, todos los estilos (activo, reflexivo, teórico y pragmático), pero el hecho es que las personas son más capaces de realizar ciertas cosas en lugar de otras”

La anterior definición y clasificación de los Estilos de aprendizaje propuestas por los autores Alonso, Gallego y Honey (1994), serán asumidas para la presente investigación.

4.10 TIPOLOGÍA DE ESTILOS DE APRENDIZAJE

Los Estilos de Aprendizaje presentan una tipología que caracteriza la forma de aprender y manejar la información por parte de los estudiantes. Alonso, Gallego y Honey (1994) plantean en su teoría cuatro tipos de Estilos de Aprendizaje: Estilo Activo, Estilo Reflexivo, Estilo Teórico y Estilo Pragmático (Tabla 2).

4.11 ESTILO DE APRENDIZAJE ACTIVO

Alonso, *et al.* (1994), categorizan de manera general las particularidades que se perciben en los individuos cuando presentan un estilo de aprendizaje preferente. Señalan que

Aquellos que muestran un predominio del estilo activo pueden poseer como

características el ser creativos, animadores, improvisadores, descubridores, arriesgados, inventores, espontáneos, aventureros, vividores de la experiencia, generadores de ideas, protagonistas, conversadores, líderes, voluntariosos, divertidos, participativos, competitivos, deseosos de aprender, resueltos para solucionar problemas y cambiantes.

Para una persona que presente preferencia por el estilo activo, son frecuentes interrogantes como: *¿Aprenderé algo nuevo?, ¿habrá una amplia variedad de actividades diversas?, ¿se aceptará que intente algo nuevo, cometa errores, me divierta?, ¿encontraré algunos problemas y dificultades que signifiquen un reto para mí? o ¿habrá otras personas de mentalidad semejante a la mía con las que pueda dialogar?*

4.12 ESTILO DE APRENDIZAJE REFLEXIVO

En lo que respecta a los individuos que poseen un predominio reflexivo, establecen que manifiestan ser observadores, ponderados, recopiladores, receptivos, analíticos, pacientes, exhaustivos, detallistas, elaboradores de argumentos, previsores de alternativas, estudiosos de comportamientos, registradores de datos, investigadores, asimiladores, escritores de informes y declaraciones, lentos, distantes y prudentes.

A este tipo de personas reflexivas, le son más comunes preguntas como: *¿Tendré tiempo suficiente para analizar, asimilar y preparar?, ¿habrá oportunidades y facilidad para reunir la información pertinente?, ¿habrá posibilidades de oír los puntos de vista de otras personas de distintos enfoques y opiniones? o ¿me veré sometido a presión para actuar precipitadamente o improvisar?*

4.13 ESTILO DE APRENDIZAJE TEÓRICO

Por su parte, las personas en las que predomina el estilo teórico de aprendizaje se las puede caracterizar como sujetos metódicos, hipotéticos, estructurados, ordenados, objetivos, planificadores, críticos, disciplinados.

Así mismo, sistemáticos, sintéticos, lógicos, pensadores, perfeccionistas, generalizadores, inventores de procedimientos y exploradores. Preguntas habituales que se formulan los individuos teóricos son: *¿Habrá muchas oportunidades de preguntar?, ¿los objetivos y las actividades del programa revelan una estructura y finalidad clara?, ¿encontraré ideas y conceptos complejos capaces de enriquecerme?, ¿son sólidos y valiosos los conocimientos y métodos que van a utilizarse? o ¿el nivel del grupo será similar al mío?*

4.14 ESTILO DE APRENDIZAJE PRAGMÁTICO

Por último, Alonso, *et al.* (1994) describen al sujeto pragmático como alguien técnico, experimentador, práctico, eficaz, útil, directo, realista, rápido, decidido, planificador, positivo, concreto, seguro de sí mismo, organizador, actual, capaz de solucionar problemas y aplicar lo aprendido. Los interrogantes más usuales en este tipo de personas son: *¿Habrá posibilidades de practicar y experimentar?, ¿habrá suficientes indicaciones prácticas y concretas?, ¿se abordarán problemas reales y me ayudarán a resolver algunos de mis problemas?*

Estilo	Descripción	Características Fundamentales
Activo	Las personas que poseen predominantemente este estilo se implican plenamente y sin prejuicios en las experiencias nuevas; son de mente abierta, entusiastas y para nada escépticos; crecen ante los desafíos, son personas de grupo y centran a su alrededor todas las actividades.	Animador Improvisador Descubridor Arriesgado Espontáneo
Reflexivo	Consideran las experiencias y las observan desde distintas perspectivas. Reúnen datos y los analizan con bastante detalle antes de llegar a una conclusión; son prudentes. Disfrutan observando y escuchando a los demás y no se involucran hasta que se hayan apropiado de la situación.	Ponderado Conciencioso Receptivo Analítico Exhaustivo
Teórico	Enfocan los problemas de manera vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Son profundos en su sistema de pensamiento. Les gusta analizar y sintetizar. Buscan la racionalidad y la objetividad. Para ellos, si es lógico es bueno.	Metódico Lógico Crítico Estructurado
Pragmático	Su punto fuerte es la aplicación práctica de las ideas. Descubren lo positivo de las ideas y apenas pueden las experimentan. Actúan rápidamente ante aquellos proyectos que les atraen. Se impacientan con las personas que teorizan.	Experimentador Práctico Directo Eficaz Realista

TABLA 3. Estilos de aprendizaje según Honey - Alonso

4.15 ASPECTOS PSICOLÓGICOS

A continuación se hará referencia a los aspectos psicológicos que se encuentran articulados con los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la lectura para promover la comprensión lectora en individuos escolarizados; y específicamente, se abordan aquellos elementos que corresponden a la edad de la población participante, que en este caso es en la edad comprendida entre los 12 y 13 años, o también llamada adolescencia.

5. METODOLOGÍA

5.1 TIPO DE ESTUDIO

En cuanto a la propuesta metodológica, se debe señalar que el proyecto de acuerdo a los datos que se recolectaron fue propio de la metodología Cuantitativa; y según la clasificación Cook, T.D. y Campbell, D.T. (1979) de diseño Cuasi experimental de tipo pretest – posttest con “k” muestras independientes.

$$GE \quad O_1 \quad X \quad O_2$$
$$GC \quad O_3 - O_4$$

Con un grupo control y un grupo experimental. Se le realizó un pretest y un posttest con el fin de verificar si las estrategias implementadas favorecieron la actitud lectora de los estudiantes expuestos a ellas.

Para el diseño de esta investigación, referente al tratamiento, esta exposición a las estrategias se fundamenta en autores tales como Alonso, gallego y Honey (1994), quienes definen los estilos de aprendizaje como los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven de indicadores relativamente estables de cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje.

Por tanto, lo ideal se desarrolló en el aula de clases, de manera semejante, todos los estilos, a saber: activo, reflexivo, teórico y pragmático; no obstante, se reconoce que las personas son más capaces de realizar ciertas cosas en lugar de otras.

5.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población está conformada por los estudiantes que cursan el Noveno (9°) grado de educación básica del I.E.D. José Consuegra Higgins, siendo un total de 135 estudiantes entre cuatro (4) aulas del mismo nivel.

El tipo de muestreo fue no probabilística de tipo Intencional, en la medida en que se utilizaran criterios predeterminados y se realizará un esfuerzo deliberado para obtener una muestra representativa mediante la inclusión de sujetos de la población. Los criterios para la conformación de la muestra fueron los siguientes:

- Ser estudiantes del Noveno (9°) grado de educación básica del I.E.D. José Consuegra Higgins, matriculados en el 2016;
- Ser estudiantes de la jornada de la mañana.
- Diligenciar y firmar el asentamiento informado previo consentimiento informado firmado por sus acudientes.

La muestra definitiva quedó conformada por 2 grupos de Noveno (9°) grado de educación básica del I.E.D. José Consuegra Higgins, haciendo un total de 80 estudiantes.

VARIABLE	Definición Conceptual	Dimensiones	Operacionalización e Indicadores	Función/Rol de la variable
Comprensión lectora	Hace referencia al uso del lenguaje como instrumento para la comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construir y organizar el conocimiento y autorregular el pensamiento, las emociones y asimismo la conducta.(García Perera, Monzón Segura,2012)	Literal	Se centra en las ideas e información que están explícitamente expuestas en el texto, por reconocimiento o evocación de hechos. Es hacerlo conforme al texto.	Variable Dependiente
		Inferencial	Elaboración de conclusiones. Este nivel de comprensión es muy poco practicado en la escuela, ya que requiere un considerable grado de abstracción por parte del lector.	
		Crítico-intertextual	Emitimos juicios sobre el texto leído, lo aceptamos o rechazamos pero con fundamento	
Estrategias de Enseñanza	Procedimientos que, de manera consciente y deliberada, que utiliza el lector antes, durante y después de la lectura a fin de lograr una interpretación del texto acorde con el propósito con que aborda el texto(Franco, M. Mónica 2009)	Diseño y empleo de objetivos. Preguntas Insertadas. Ilustraciones. Mapas conceptuales. Mesas redondas.	Resolución de Problemas. -Mapas de Concepto -Súper yo -Dinámicas de Integración. -Pequeños grupos de discusión. -Trabajo escrito (Que en la redacción se evidencie comprensión y que cumpla criterios de hilación, coherencia y cohesión, claridad en las ideas, vocabulario)	Variable Independiente
Género		Unidimensional	Unidad de clasificación biológica Nominal dicotómica H y M	Variable de inclusión Selección muestral

Identificación de Variables

TABLA 5. Definición conceptual y operacional de las variables de Estudio

Instrumento y Técnicas de recolección de Información

Para la recolección de la información se tendrá como fuente primaria:

✓ Prueba diagnóstica comprensión lectora grupo INGLEX. La prueba diagnóstica en competencia comunicativa lectora en Lengua Castellana del grupo INGLEX , Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Atlántico (UdeA), indaga por los diferentes niveles de lectura: literal, inferencial y crítico intertextual. Esta prueba fue validada por Cárdenas (2009), y está conformada por:

- Dos tipos de textos, los cuales deben leer con atención.
- Un cuestionario de preguntas tipo test de selección múltiple con única respuesta, ubicado después de la lectura. Las preguntas constan de un enunciado y cuatro posibles respuestas, entre las cuales se debe escoger la que considere correcta.

La estructura de prueba está constituida por dos tipos de textos: uno titulado “La Biodiversidad y la Actividad Humana” (Mejía Duran, Cortez Legaspi. 2014) tomado de la INTERNET (www.google.com) y otro denominado “El Caso de Luis Fernando Montoya, “Medidas Desesperadas”. Seguido de cada lectura, el estudiante debe contestar un cuestionario de preguntas, tipo test de selección múltiple con única respuesta. Las preguntas por nivel de lectura están distribuidas así:

- Nivel Literal en el cuestionario uno: 2, 3, 4 y 5; cuestionario dos: 1, 5 y 10.
- Nivel Inferencial en el cuestionario uno: 6, 7, 8; cuestionario dos: 2, 3, 6, 7 y 9
- Nivel Intertextual en el cuestionario uno: 1, 9, 10; cuestionario dos: 4 y 8

La prueba contiene una escala de clasificación o de ubicación de los estudiantes según el nivel de competencia comunicativa lectora demostrado, Jurado (1999), a saber:

Nivel 0. Conformado por aquellos estudiantes que no lograron responder por lo menos cuatro de las preguntas del nivel literal o básico, tal como lo define la categorización de los niveles de comprensión.

Nivel A o literal. En el cual se sitúan los estudiantes que lograron demostrar el uso de la sinonimia, sustitución de conceptos y manejo de la tipología textual. Las preguntas de este nivel evaluaron la capacidad del estudiante para identificar el significado de una palabra específica del texto, como también la capacidad para identificar la relación anafórica de las palabras. En este nivel se hallan los estudiantes que interpretan el significado literal de una palabra o frase. Aquí los estudiantes muestran competencia para decodificar, pero no trascienden a la comprensión de ideas más globales.

Nivel B o inferencial. Aquí se ubicaron los estudiantes que demostraron la capacidad para captar la globalidad del texto, la macro-estructura del mismo, utilizando la habilidad para abstraer o relacionar. De igual manera, evidenciaron la capacidad para identificar el orden secuencial de las ideas desarrolladas en el texto e infieren la temática global del mismo a partir de la información dada en éste. Aquí clasificaron los estudiantes que acceden a las conjeturas y deducen información a partir del contenido del texto.

Nivel C o inter-textual. En este nivel se ubicaron los estudiantes capaces de transferir información previa a la situación discursiva del texto relacionada con el reconocimiento de la tipología textual.

También, se produce la identificación de la intencionalidad discursiva para expresar opinión sobre la misma. Los estudiantes clasificados en este nivel establecen relaciones y los

conocimientos previos u otras lecturas y, además, desarrollan una perspectiva crítica. Evidentemente en este punto del proceso el lector ha comprendido el texto en su totalidad cuando evalúa, conjetura lo que este le presenta, lanza juicios partiendo de sus múltiples saberes y su relación con los otros textos leídos llegando de esta manera a la intertextualidad. En este nivel el lector explora la posibilidad de tomar distancia del contenido del texto para tomar posición al respecto; supone por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar las intenciones de los autores o los narradores presentes en ésta.

También se requiere reconocer las características del contexto socio-cultural que están implicados en el proceso lector. Por lo anterior en este nivel se evalúan fundamentalmente la competencia pragmática, referida a la intención y contexto para el uso de la comunicación.

- ✓ Cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA de Alonso, Gallego y Honey (1994). El CHAEA es un cuestionario basado en un modelo de aprendizaje por la experiencia orientado a la mejora académica, que se sustenta en los fundamentos teóricos de Kolb (1984, 1985, 2000) y Honey y Mumford (1986), que se caracteriza por su usabilidad, rapidez y facilidad, tanto en su aplicación como en su corrección por parte de orientadores y docentes, características fundamentales pues, en una sola hoja tamaño folio se presentan los ítems con los que diagnosticar el Estilo o Estilos preferentes de los cuatro presentes en la prueba, entendidos como las cuatro fases de un proceso cíclico de aprendizaje: Activo – Reflexivo – Teórico – Pragmático.

Cada uno de éstos vendría a ser la interiorización por parte de cada sujeto de una etapa determinada del ciclo propuesto por Honey (1986), para quien, lo ideal, sería que todo el mundo

fuera capaz de experimentar, reflexionar, elaborar hipótesis y aplicarlas, a partes iguales, es decir, repartidas equilibradamente.

Cabe resaltar que, no es un test de inteligencia, ni de personalidad, tampoco tiene límite de tiempo para contestarlo. No existen respuestas correctas o erróneas. La persona selecciona **Más** si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem o, por el contrario, **Menos** si considera que está más en desacuerdo con lo planteado en el mismo.

Y como fuente secundaria:

- ✓ Los registros del Historial de Vida Lectora(Anexos)

Dentro del Plan de Estudio de cada asignatura está creado el Plan Lector, donde cada docente asigna a los estudiantes un número determinado de textos o lecturas que deben realizarse en un plazo determinado (Semanal, Mensual, trimestral, Semestral).

Estas lecturas, se deben llevar a cabo en la sala de lectura, en los espacios que el estudiante tenga libre. Se revisaron con el fin de determinar avances en el desempeño académico una vez desarrolladas y evaluadas las estrategias o tratamiento en el aula de clase.

5.3 PROCEDIMIENTO

Siguiendo la lógica del proceso de la investigación, éste se realizó en tres fases:

Fase 1.Fase preparatoria: Se realizó una pesquisa de investigaciones realizadas a nivel local, regional, nacional e internacional sobre el tema de Estilos de aprendizaje, las competencias, con énfasis en las competencias comunicativas y en especial con las competencias comunicativas

lectoras, por ser estas las categorías macro en este trabajo de investigación.

De esta forma, se pudo acceder una importante documentación, que permitió definir la pertinencia de este trabajo investigativo. Este rastreo de documentos se realizó mediante visitas a centros de documentación e investigación de distintas universidades o fundaciones, bibliotecas públicas y privadas; a campos virtuales en la internet, en las que fue posible revisar investigaciones impulsadas por los propios centros de investigación, proyectos y tesis de grado, artículos científicos y ponencias en los distintos certámenes que sobre el tema en cuestión se llevan a cabo anualmente a nivel nacional e internacional.

Fase 2. Aplicación de Instrumentos y recolección de información. Se efectuó la implementación del diseño de investigación; y en atención al orden en que se plantean los objetivos, primero se aplicó el Cuestionario Honey-Alonso de Estilo de Aprendizaje (CHAEA) (1994), para identificar los estilos de aprendizaje de la población investigada. Esta actividad se hizo de manera digital mediante un software instalado en la sala de informática de la institución (ver anexo 1), durante una jornada de trabajo académico normal, cada estudiante participante diligencio y firmó el asentamiento informado previo consentimiento informado firmado por sus acudientes, (Ver Anexo 2).

Como es de esperar por el tipo de medio utilizado, el estudiante autoevaluado obtuvo de manera inmediata el resultado de su estilo de aprendizaje predominante. Esta información se trasladó a una tabla, y corresponde a los 80 estudiantes de noveno (9º) grado de la I.E.D José Consuegra Higgins; los cuales fueron seleccionados por decisión de los investigadores una vez

que se procedió a tener en cuenta las consideraciones éticas diligenciando de manera voluntariamente el consentimiento y asentimiento informado donde expresan su intención de participar en la investigación después de haber comprendido la información que se le proporciono sobre la misma.

En un segundo momento se aplicó la prueba de evaluación en competencias ICFES SABER (prueba de lenguaje) en el marco del programa de capacitación a estudiantes de noveno (9°) grado del Distrito de Barranquilla, contratado con la firma Helmer Pardo (Ver Anexo 3). Esta prueba se realizó, igualmente, en una jornada de trabajo académico, que correspondió a las exigencias de tiempo que demanda la prueba oficial. Estos resultados también fueron transferidos a una tabla para el análisis correspondiente.

En un tercer momento, se administró la prueba diagnóstica de comprensión lectora diseñada por el grupo INGLEX de la facultad de educación de la Universidad del atlántico (Ver Anexo 4), a la muestra con la finalidad de fortalecer el nivel de confiabilidad de los resultados de la evaluación de competencias. Esta prueba tuvo como duración en tiempo una hora de la jornada académica ordinaria. Los resultados, igualmente fueron llevados a una tabla donde se ubicaran los estudiantes de acuerdo al nivel de lectura, para luego ser utilizados en el análisis para el logro del objetivo principal de la investigación.

Posteriormente se realizaron las sesiones de clase donde se implementaron las estrategias, que fueron estructuradas con el apoyo de los docentes, y una vez finalizado el tratamiento se realizó nuevamente la prueba diagnóstica de comprensión lectora diseñada por el grupo INGLEX

de la facultad de educación de la Universidad del atlántico.

Fase 3. Fase analítica. En esta fase se realizó la identificación y clasificación de elementos que hacen parte de las variables, de igual manera el análisis de los resultados usando el método de Tukey, donde se utiliza en ANOVA para crear intervalos de confianza para todas las diferencias en parejas entre las medias de los niveles de los factores y por último la conclusión dando cuenta de los objetivos trazados en la investigación.

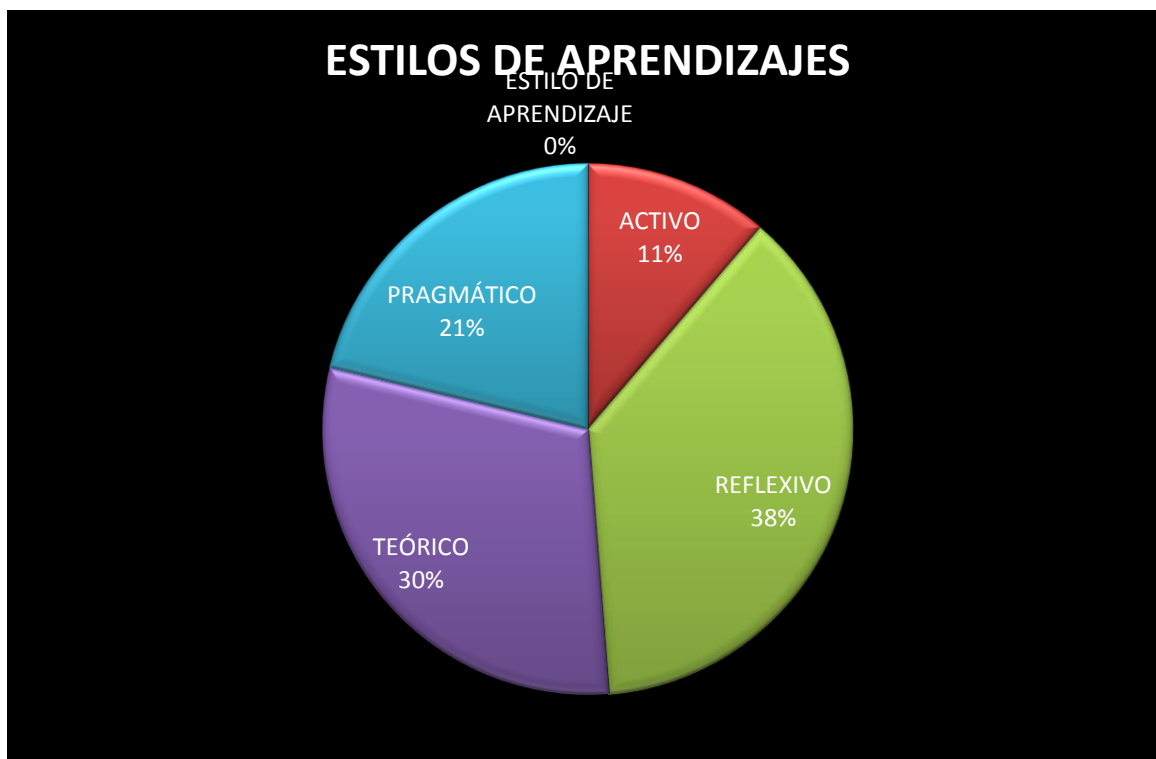
5.4 RESULTADOS

Para analizar la incidencia de las estrategias pedagógicas diseñadas para favorecer la Comprensión Lectora desde los distintos estilos de aprendizaje, a saber: Activo, Reflexivo, Teórico y Pragmático, en estudiantes de la básica secundaria de la Institución Educativa Distrital José Consuegra Higgins de Barranquilla, se procedió primeramente a identificar el estilo de aprendizaje de los estudiantes de la Institución Educativa Distrital José Consuegra Higgins de Barranquilla, y para ello se les aplicó a los 80 estudiantes del grupo Noveno(9º) el cuestionario CHAEA.

El cuestionario, constituido por 80 ítems, a los que hay que responder con (+) o (-). Está estructurado en 20 ítems para cada Estilo, que se encuentran distribuidos aleatoriamente, componiendo el instrumento en su totalidad. Este arroja el perfil de Estilo, que no es más que el conjunto de las cuatro puntuaciones que cada estudiante alcance en cada grupo de 20 ítems. Se procesó de manera individual la información obtenida, para luego trasladarla a la planilla de datos

y posteriormente aplicarles los métodos estadísticos seleccionados con el propósito de realizar los análisis correspondientes a cada categoría.

Al aplicar el cuestionario CHAEA estos fueron los resultados:



Grafica 3. Estilos de Aprendizaje de acuerdo a la aplicación CHAEA.

Como se puede observar en la tabla anterior, el estilo de aprendizaje con mayor preponderancia fue el estilo Reflexivo con un 38%, seguido por el estilo Teórico con un 30%, el estilo Pragmático con 21% y por último el estilo Activo, alcanzando una representatividad porcentual del 11%.

Con respecto a los individuos que poseen un predominio reflexivo, establecen que manifiestan ser observadores, ponderados, recopiladores, receptivos, analíticos, pacientes,

exhaustivos, detallistas, elaboradores de argumentos, previsores de alternativas, estudiosos de comportamientos, registradores de datos, investigadores, asimiladores, escritores de informes y declaraciones, lentos, distantes y prudentes.

A este tipo de personas reflexivas, le son más comunes preguntas como: *¿Tendré tiempo suficiente para analizar, asimilar y preparar?, ¿habrá oportunidades y facilidad para reunir la información pertinente?, ¿habrá posibilidades de oír los puntos de vista de otras personas de distintos enfoques y opiniones?* (Alonso, et al. (1994)).

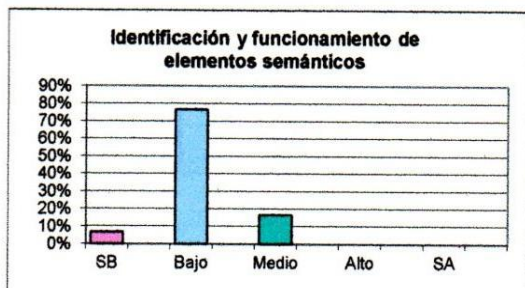
Para dar continuidad al proceso de investigación, se aplicó la prueba de competencias comunicativa lectora ICFES SABER 9° en el área de lenguaje a los estudiantes objeto de esta investigación, los resultados fueron trasladados a una tabla desde donde se enviaron al programa estadístico para su respectivo análisis y a continuación se toman hallazgos relevantes para esta investigación tomados del informe de resultados presentado por el Grupo Educativo Helmer Pardo (2016):



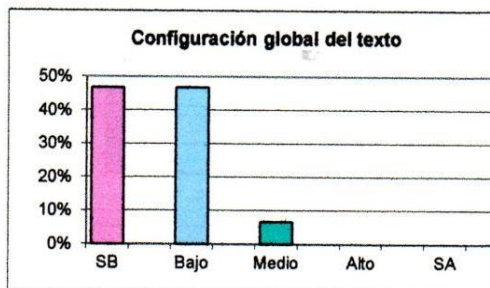
INFORME DE RESULTADOS

LENGUAJE

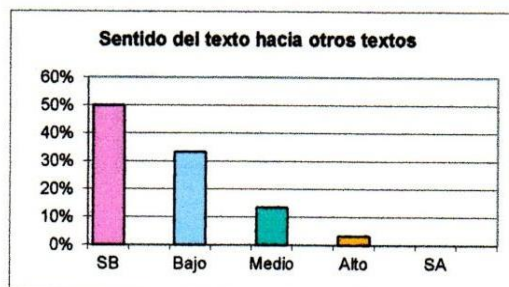
COMPONENTES



SB	Bajo	Medio	Alto	SA
2	23	5	0	0
7%	77%	17%	0%	0%



SB	Bajo	Medio	Alto	SA
14	14	2	0	0
47%	47%	7%	0%	0%



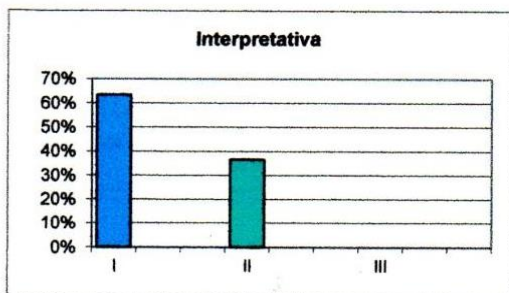
SB	Bajo	Medio	Alto	SA
15	10	4	1	0
50%	33%	13%	3%	0%

Grafica 4. Prueba Icfes de Lenguaje

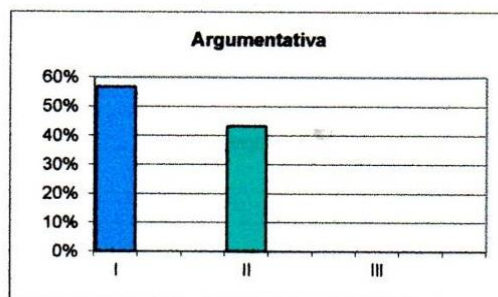


INFORME DE RESULTADOS

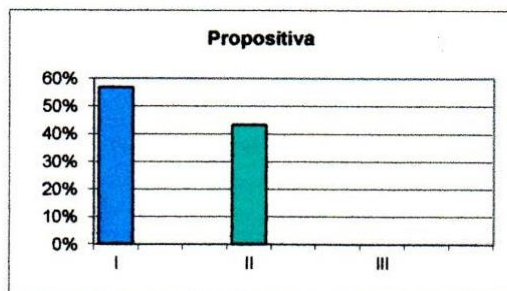
NIVELES DE COMPETENCIA Lenguaje



I	II	III
19	11	0
63%	37%	0%



I	II	III
17	13	0
57%	43%	0%



I	II	III
17	13	0
57%	43%	0%

En esta tabla se evidencia el comportamiento de cada estudiante frente a las tres competencias: interpretativa, argumentativa y propositiva en la prueba de lenguaje. Es evidente que la menos representativa en la tabla es la competencia propositiva, lo cual demuestra las dificultades de los estudiantes para abordar una lectura crítica y comprensiva que lo lleve a establecer relaciones entre el texto leído con otros textos y con su entorno.

De igual manera, con el fin de abordar lo concerniente a lo que corresponde a comprensión lectora se aplicó una prueba diagnóstica diseñada por el grupo INGLEX de la Universidad del Atlántico (UA), la cual se administró antes y después del tratamiento.

Es importante precisar que esta prueba es escogida con base en las categorías de estudio de la investigación y las dimensiones específicas que las conforman.

<i>CATEGORIAS</i>	<i>DIMENSIONES</i>
<p><i>ESTILOS</i></p> <p><i>COMPETENCIA COMUNICATIVA LECTORA</i></p>	ACTIVO
	TEORICO
	PRAGMATICO
	REFLEXIVO
	INTERPRETAR - LITERAL
	ARGUMENTAR - INFERENCIAL
	PROPONER – CRÍTICO - INTERTEXTUAL

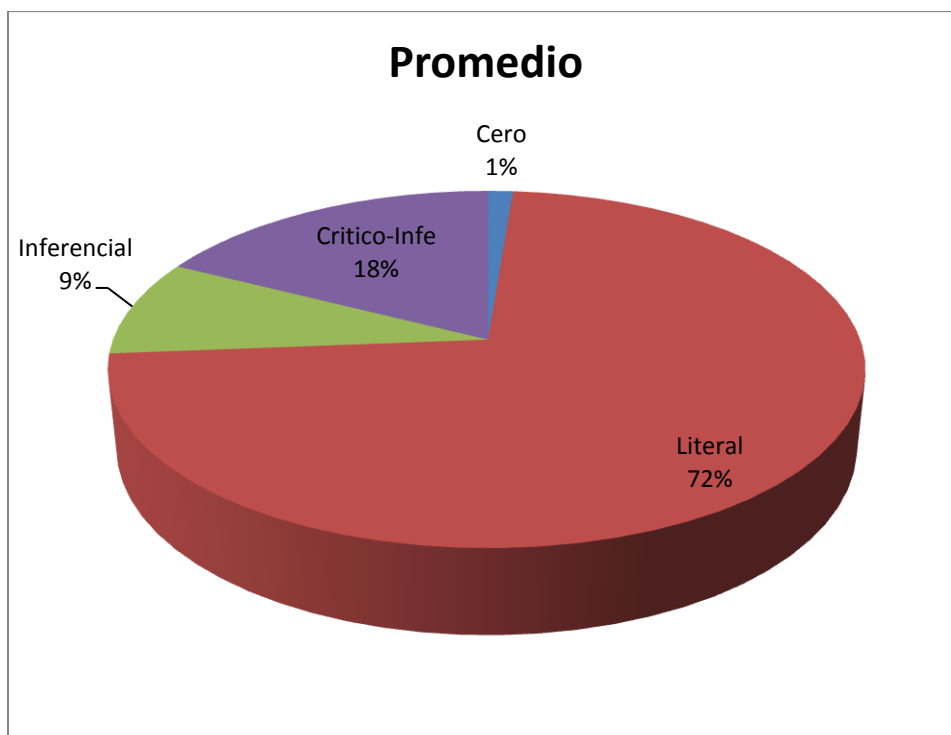
Tabla 6. Categorías de estudio y dimensiones.

Para medir las categorías de estudio Estilo y competencias comunicativas lectora esta prueba hace uso de lecturas de la cual se desprenden cuestionario para cada una de ellas. Donde

cada instrumento guarda relación entre las categorías estudiadas de interés para la presente investigación.

La prueba contiene veinte (20) preguntas, de las cuales siete (7) son literales, ocho (8) inferenciales y cinco (5) críticas e intertextuales, y asume como criterio de clasificación en el nivel de lectura en que cada estudiante se encuentra, el siguiente parámetro: Nivel literal, cuando el estudiante haya superado cuatro preguntas; nivel inferencial, cuando haya superado cinco y nivel crítico e intertextual, cuando haya superado tres (3).

Al registrar las respuestas, el estudiante que no superó las cuatro preguntas en el nivel literal, se ubicó en un nivel cero (0), lo cual significa que es un estudiante que posee dificultades para la decodificación. Esta prueba se aplicó a ochenta (80) estudiantes, de la población objeto de investigación (ver Anexo 5); el resultado obtenido se presenta en la siguiente gráfica:



Grafica 6. Promedios de Pre-Test Ingles

La grafica anterior evidencia que los estudiantes poseen un nivel de comprensión lectora deficiente, lo que resulta preocupante ya que el 72% de los estudiantes no alcanzaron a pasar la barrera del nivel literal, y 1%, el estudiante que no superó las cuatro preguntas en el nivel literal, lo que explicaría en parte el fracaso académico de los estudiantes del nivel educativo al cual pertenecen; y por consiguiente en los niveles educativos subsecuentes en la secundaria, así como para cuando se presentan a los diferentes certámenes nacionales e internacionales que evalúan la competencia lectora, el estudiante en su proceso lector, tal como lo plantea Cassany (1998) los estudiantes al no poder leer comprensivamente, es decir que no pueden captar el sentido del texto, las posibilidades de éxito a futuro en la vida serian restringidas.

De lo anterior se puede afirmar que los resultados de la prueba reafirman lo hallado por la prueba de competencia comunicativa en el área de lenguaje aplicado por el ICFES

Llegado a este punto, para continuar el proceso investigativo se procedió a estructurar las estrategias de aprendizaje para favorecer la Comprensión Lectora desde los distintos estilos de aprendizaje en estudiantes de la Institución Educativa Distrital José Consuegra Higgins de Barranquilla, donde no solo se identificaron las estrategias según el estilo de aprendizaje de los estudiantes, sino que también se compartieron con los docentes que apoyarían su implementación en las aulas de clase a través de sus asignaturas.

Cabe anotar que para la escogencia de estas se partió de base de un listado extenso de estrategias que se caracterizaban por fomentar los diferentes estilos de aprendizaje y por consenso con el área de lenguaje de la Institución, se escogió aquellas que según la experticia como pedagogos y docentes dl área de humanidades eran más pertinentes para el estudio en cuestión.

A continuación se presenta las estrategias escogidas, el objetivo de la misma, sus aplicaciones y ejemplos y se identifica el estilo de aprendizaje que directamente favorece.

ESTRATEGIAS	OBJETIVOS	APLICACIONES Y EJEMPLOS	ESTILO DE APRENDIZAJE
Exposición	Presenta de manera organizada información a un grupo. Por lo general es el profesor quien expone; sin embargo, en algunos casos también los estudiantes exponen.	Se puede usar para hacer la introducción a la revisión de contenidos. Presentar una conferencia de tipo informativo.	Pragmático

Debate	Estrategia de enseñanza – aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico	Se aplica para contrastar diferentes puntos de vista con respecto a un tema	Teórico
Relatoría	De manera popular, relatar significa dar testimonio oral o escrito de lo que acontece.	Una relatoría es una escritura de varios acontecimientos. Consiste en la elección de una línea temática que se aborda desde un enfoque epistemológico para desarrollar una sesión.	Reflexivo
Elaboración de Mapas Conceptuales	Visualizar conceptos y proposiciones de un texto de manera gráfica, así como la relación que existe entre ellos.	Útil para la escritura de definiciones y documentos. Se puede plantear para verificar los aprendizajes logrados.	Activo

Tabla 7. Estrategias Pedagógicas basadas en Estilos de Aprendizajes.

Seguidamente se procedió la Implementación de cada una de las estrategias para favorecer la Comprensión Lectora desde los distintos estilos de aprendizaje en estudiantes de la Institución Educativa Distrital José Consuegra Higgins de Barranquilla en el grupo experimental teniendo en cuenta los horarios de clases.

<i>APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</i>			
<i>FECHA</i>	<i>ASIGNATURA</i>	<i>GRUPO</i>	<i>ESTRATEGIA</i>
Marzo 4 y 6	Español	9º	Exposición
Marzo 11 y 13			Elaboración de Mapas Conceptuales
Marzo 18 y 20			Relatorías
Marzo 25 y 27			Debate
Abril 1 y 3			Exposición
Abril 8 y 10			Elaboración de Mapas Conceptuales
Abril 15 y 17			Relatorías
Abril 22 y 24			Debate
Abril 29 y Mayo 1			Exposición

Tabla 8. Cronograma aplicación de las Estrategias de Aprendizaje

Por último, para verificar el desempeño de la competencia lectora posterior a la implementación de las estrategias, se consideró la conveniencia de utilizar para el análisis de información el método de Tukey, donde se utiliza en ANOVA para crear intervalos de confianza para todas las diferencias en parejas entre las medias de los niveles de los factores. Y si nos atenemos a los datos aportados por los análisis estadístico y descriptivo, podríamos hablar de un perfil de aprendizaje propio de la etapa de bachillerato, como es el estilo reflexivo, caracterizado por una moderación global de las puntuaciones obtenidas.

ANOVA

Pre_test

	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	26,406	1	26,406	13,903	,000
Dentro de grupos	300,088	158	1,899		
Total	326,494	159			

Hipótesis nula de igualdad de media se rechaza ($p_value < 0.05$)

Prueba de homogeneidad de varianzas

Pre_test

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
2,057	1	158	,153

Hipótesis nula de igualdad de varianza no se rechaza ($p_value > 0.05$)

Grupo Control

Prueba de homogeneidad de varianzas

Post_control

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
,004	1	102	,952

Hipótesis nula de igualdad de varianza no se rechaza (p_value > 0.05)

ANOVA

Post_control

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Entre grupos	15,385	1	15,385	4,578	,035
Dentro de grupos	342,769	102	3,360		
Total	358,154	103			

Hipótesis nula de igualdad de media se rechaza (p_value < 0.05)

Con base en la implementación de las estrategias según el estilo de aprendizajes, se pudo evidenciar la siguiente incidencia en el desempeño:

Convenciones: Estrategias de Aprendizaje: 1. Mapas conceptuales 2. Exposiciones
3. Debate 4. Relatoría
Estilos de aprendizaje: 1. Activo, 2. Teórico, 3. Pragmático. 4. Reflexivo

Comparaciones múltiples						
HSD Tukey						
Variable dependie	(I)Estilos aprendizaje	(J)Estilos aprendiz	Diferencia de	Error estándar	Sig.	Intervalo de confianza al 95%

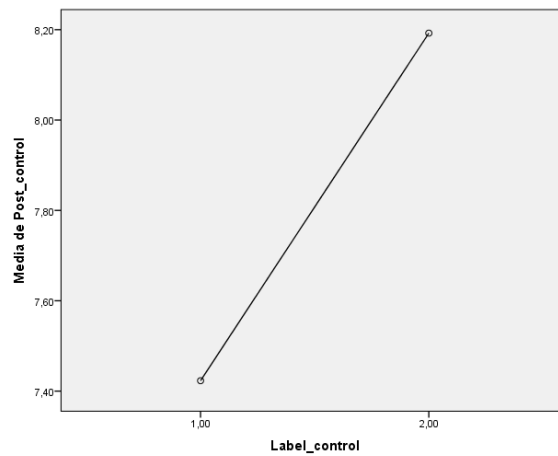
nte		aje	medias (I-J)			Límite inferior	Límite superior
Mapas conceptu ales	1,00	2,00	-,57843	,40005	,475	-1,6293	,4724
		3,00	-,27083	,37932	,891	-1,2672	,7256
		4,00	-,20000	,36883	,948	-1,1688	,7688
	2,00	1,00	,57843	,40005	,475	-,4724	1,6293
		3,00	,30760	,30763	,750	-,5005	1,1157
		4,00	,37843	,29460	,576	-,3954	1,1523
	3,00	1,00	,27083	,37932	,891	-,7256	1,2672
		2,00	-,30760	,30763	,750	-1,1157	,5005
		4,00	,07083	,26577	,993	-,6273	,7689
	4,00	1,00	,20000	,36883	,948	-,7688	1,1688
		2,00	-,37843	,29460	,576	-1,1523	,3954
		3,00	-,07083	,26577	,993	-,7689	,6273
Exposició n	1,00	2,00	-,40196	,24004	,344	-1,0325	,2286
		3,00	-,30417	,22760	,543	-,9020	,2937
		4,00	-,21667	,22131	,762	-,7980	,3647
	2,00	1,00	,40196	,24004	,344	-,2286	1,0325
		3,00	,09779	,18459	,952	-,3871	,5827
		4,00	,18529	,17677	,722	-,2791	,6496
	3,00	1,00	,30417	,22760	,543	-,2937	,9020
		2,00	-,09779	,18459	,952	-,5827	,3871
		4,00	,08750	,15947	,947	-,3314	,5064
	4,00	1,00	,21667	,22131	,762	-,3647	,7980
		2,00	-,18529	,17677	,722	-,6496	,2791
		3,00	-,08750	,15947	,947	-,5064	,3314
Debate	1,00	2,00	-,48366	,22539	,148	-1,0757	,1084
		3,00	,15972	,21371	,878	-,4017	,7211
		4,00	,14889	,20780	,890	-,3970	,6947
	2,00	1,00	,48366	,22539	,148	-,1084	1,0757
		3,00	,64338*	,17332	,002	,1881	1,0987
		4,00	,63255*	,16598	,002	,1965	1,0685
	3,00	1,00	-,15972	,21371	,878	-,7211	,4017
		2,00	-,64338*	,17332	,002	-1,0987	-,1881
		4,00	-,01083	,14974	1,000	-,4042	,3825
	4,00	1,00	-,14889	,20780	,890	-,6947	,3970
		2,00	-,63255*	,16598	,002	-1,0685	-,1965
		3,00	,01083	,14974	1,000	-,3825	,4042
Relatoría	1,00	2,00	-,85294*	,29627	,026	-1,6312	-,0747
		3,00	-,31250	,28091	,683	-1,0504	,4254
		4,00	-,46667	,27314	,326	-1,1842	,2508
	2,00	1,00	,85294*	,29627	,026	,0747	1,6312
		3,00	,54044	,22783	,091	-,0580	1,1389
		4,00	,38627	,21818	,295	-,1868	,9594
	3,00	1,00	,31250	,28091	,683	-,4254	1,0504

		2,00	-,54044	,22783	,091	-1,1389	,0580
		4,00	-,15417	,19682	,862	-,6712	,3628
	4,00	1,00	,46667	,27314	,326	-,2508	1,1842
		2,00	-,38627	,21818	,295	-,9594	,1868
		3,00	,15417	,19682	,862	-,3628	,6712
*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.							

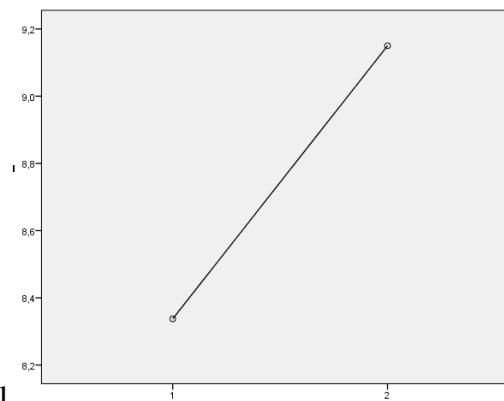
Como puede observarse en esta compilación de los datos recogidos de las áreas participantes, con las estrategias diseñadas teniendo en cuenta los cuatro (4) estilos de aprendizajes que resultaron de la aplicación del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje CHAEA de Alonso, Gallego y Honey (1994), se realizó una comparación múltiple entre los estilos de aprendizaje frente a cada estrategias planteada del cual se puede inferir los siguiente:

- Los Mapas conceptuales y las Exposiciones, no presentan ninguna diferencia significativa entre los Estilos de Aprendizajes;
- Mientras que el Debate y la Relatoría, se obtuvieron diferencias significativas pertenecientes al Estilo Reflexivo, con diferencia de 0,5 frente a las otras.

Posterior a la aplicación de las Estrategias de Aprendizaje, y para verificar si hubo o no avances en cuanto al desarrollo de la comprensión lectora, se realiza una segunda aplicación de la prueba Inglex (Post-test), Obteniéndose el siguiente resultado:



Grafica No 7. Grupo Control



Grafica No 8. Grupo Experimental

Las gráficas 7 y 8, del grupo control y del grupo experimental respectivamente, ubicados en la parte superior, muestran el avance que se tuvo con los estudiantes a nivel de la comprensión lectora teniendo presente el tipo de estilos de aprendizaje.

El grupo control, presenta promedios entre 7,40 a 8,20; mientras que el grupo experimental, el cual, en el pre-test, no superó el nivel literal, abarcó promedios entre 8,3 a 9,2. A partir de los resultados anteriores se infiere, que los estudiantes expuestos al tratamiento, en este caso los estudiantes que participaron del desarrollo de las clases donde se utilizaron las Estrategias de Aprendizaje desde los cuatro estilo de aprendizaje usados para este estudio, resultaron con un

mejor desempeño académico obteniendo un avance significativo a diferencia del grupo control.

De lo anterior se evidencia la incidencia de las estrategias pedagógicas diseñadas para favorecer la Comprensión Lectora desde los distintos estilos de aprendizaje, demostrando que algunas estrategias tienen gran efectividad cuando son utilizadas de forma correcta.

5.6 DISCUSION

La comprensión lectora se considera en el ámbito escolar un aspecto importante para la formación integral del estudiante Colombiano como base para la consolidación de los aprendizajes posteriores a medida que se pasa de nivel.

Si, bien es cierto, que la base de la adquisición de esta competencia, se trabaja en profundidad en el primer ciclo de la Educación Primaria, de diversas maneras, ese trabajo diario mecanizado, sobre las rutas de este aprendizaje, la Fonológica y la visual y ambas a la vez (RUTA MIXTA), tiene que comenzar a dar sus frutos a partir del segundo ciclo en adelante de una manera creciente, para lograr que nuestro alumnado al finalizar la Etapa de Educación Primaria, consiga uno de los principales retos y objetivos de la enseñanza, junto al resto de competencias.

Da lugar, entonces retomar lo expuesto por Rossenblatt, (1978), cuando afirma que la comprensión lectora hace referencia a un proceso simultaneo de extracción y construcción transaccional entre las experiencias y el conocimiento del lector, con el texto escrito en un contexto de actividad.

Y de allí el interés de retomar la información arrojada de las diversas acciones que se ejecutaron durante el proceso de investigación plasmado en este documento, con el fin de identificar si esta, como cualquier otra propuesta de intervención docente acompañadas de una metodología que le permite evaluar los niveles del logro en la competencia lectora de sus estudiantes y comparar resultados con los referentes obtenidos para cada ejercicio académico, de

manera que, con base en un diagnóstico individual y de grupo, se podrían realizar una serie de estrategias de aprendizaje enfocadas para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

De las consideraciones anteriores, en el marco del análisis sugerido para este documento, precisar el término “*estilo de aprendizaje*”, y este se refiere al hecho que cuando queremos aprender algo cada uno de nosotros utiliza su propio método o conjunto de estrategias. Aunque las estrategias concretas que utilizamos varían según lo que queramos aprender, cada uno de nosotros tiende a desarrollar unas preferencias globales. Esas preferencias o tendencias a utilizar más unas determinadas maneras de aprender que otras, constituyen nuestro estilo de aprendizaje. (Robles Ana, 2005).

En este estudio se evidencio a partir de la aplicación del cuestionario de CHAEA que el estilo de aprendizaje con mayor preponderancia fue el estilo Reflexivo. Y de acuerdo a la edad de la población focalizada de la presente investigación, Gildardo Lotero Orozco (1995), afirma que “la praxis pedagógica frecuentemente ignora que la adolescencia constituye una esfera distinta de aprendizaje y que la enseñanza de la ciencia a los muchachos adolescentes lleva en sí un desafío particular: Construir el pensamiento reflexivo sobre el conocimiento científico a partir de las competencias cognitivas y morales propias de la edad “.

Las observaciones anteriores dan cuenta que los estudiantes conciben al desarrollo como predeterminado genéticamente y obra de la maduración, en donde la concepción de cambio subyacente resulta transformacional y cualitativa; o como una activación de conductas o aumento de capacidades resultante de la sola experiencia o del aprendizaje, lo que se corresponde con un

modelo de cambio variacional y cuantitativo. En ambos casos, se considera de manera escindida la experiencia y la maduración, atendiendo a algún aspecto en particular en desmedro del otro. (Castorina, 2010).

Conviene subrayar que los avances que se producen durante la adolescencia (edad comprendida entre los 12 y 13 años) en el ámbito del desarrollo cognitivo son de una gran envergadura y suponen, entre otras cosas, la capacidad de razonar deductiva e inductivamente, de comprobar hipótesis y de formular hipótesis. (Hena C, Mónica; Solórzano CH, Bertha). Lo dicho hasta aquí supone que la información arrojada corrobora que al obtener mayor puntuación en Estilo Reflexivo, se considera que los bachilleres podrían estar mejor capacitados para recibir información y procesarla.

Es preciso anotar que estos chicos al encontrarse en un pensamiento de tipo formal, como lo sostiene Inhelder y Piaget, retomando los preceptos psicológicos en cuanto al desarrollo cognitivo del individuo, el lenguaje en este caso parece cumplir un papel de mayor importancia que en periodos anteriores, ya que el razonamiento sobre lo posible encuentra en él un poderoso instrumento para plantear y manejar proposiciones lógicas a un nivel alto de abstracción.

En relación con este punto, los doctores De Zubiria (2001) establecen un ejemplo que *permite ver la diferencia entre las hipótesis que plantea la persona en este período y lo que hacía en los estadios anteriores: en este estadio aparece el si (entonces...) hipotético, no el sí como conjunción condicional que aparece a edades tempranas:* "te compro el periódico si me llevas al parque" es equivalente a la expresión "si me llevas al parque, (entonces) te compro el periódico".

La diferencia entre la conjunción si y el condicional hipotético si, estriba en que en el primer caso el sí reemplaza una condición inclusiva que une dos enunciados (nocionales) particulares: “te compro el periódico” y “tú me llevas al parque”. Mientras que el segundo caso, el condicional hipotético reemplaza una implicación que une dos proposiciones generando una proposición compleja “si te compro el periódico” entonces (implica) que “tú me llevas al parque”.

Por otra parte, al revisar los resultados de la prueba de competencias comunicativa lectora ICFES SABER 9° en el área de lenguaje, se nota la dificultad de los estudiantes para abordar una lectura crítica y comprensiva; y esta situación coloca en desventaja a los estudiantes de este nivel educativo frente a las exigencias que les plantea la sociedad del conocimiento en la cual la lectura, vista desde la perspectiva de Cassany (1998), es un instrumento potentísimo de aprendizaje, ya que leyendo libros, periódicos o papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano... en definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje trascendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona.

Esta situación en particular preocupa, puesto que al aplicar la prueba pre- test esta reafirma los resultados arrojados por la prueba de competencia comunicativa en el área de lenguaje aplicado por el ICFES. Ya que esta evidencia que los estudiantes poseen un nivel de comprensión lectora deficiente, lo que resulta preocupante ya que el 72% de los estudiantes no alcanzaron a pasar la barrera del nivel literal.

Conociendo la información anterior, se precisa por parte del investigador, con base en los

actores referenciados en el marco teórico de este estudio, que sería interesante realizar el ejercicio de apropiarse desde el acto pedagógico del conjunto de estrategias de enseñanza desde los estilos de aprendizaje con el fin de fomentar de manera concreta el compromiso de aprender a partir de sus características como individuo, lo que se traduce en el desarrollo de unas preferencias globales o tendencias a utilizar más en su manera de aprender. De hecho, cada individuo aprende de manera distinta, atendiendo a sus expectativas, intereses, motivación y acervo cultural.

Desde la visión de Sternberg (1999), existe una diferencia entre un estilo y una actitud, considerando que el estilo no es una actitud, sino más bien la forma preferida de emplear las actitudes que uno posee. Mientras que la *actitud* se refiere a lo bien que un sujeto realiza una tarea, el *estilo* hace referencia a cómo le gusta a alguien realizar esa tarea. En otras palabras, son modos diferentes que tienen las personas de utilizar la inteligencia.

Lo anterior, llevo al investigador a plantearse junto con el equipo de área de lenguaje la elección de las estrategias de aprendizaje para favorecer la Comprensión Lectora para los estudiantes de la Institución Educativa Distrital José Consuegra Higgins de Barranquilla, las cuales fueron desarrolladas por los docentes en el aula en el horario establecido por la institución para el grupo experimental. Y para ello se tomó como referencia lo expuesto por Alonso, gallego y Honey (1994), los cuales definen los estilos de aprendizaje como esos

“rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven de indicadores relativamente estables de cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. Para los autores inmediatamente referenciados, lo ideal sería desarrollar, de manera semejante, todos los estilos (activo, reflexivo, teórico y pragmático), pero el hecho es que las personas son más capaces de realizar ciertas cosas en lugar de otras”.

Su implementación arrojó resultados que fueron analizados a través del método de Tukey, donde se utiliza en ANOVA para crear intervalos de confianza para todas las diferencias en parejas entre las medias de los niveles de los factores. Y en este se identificó un perfil de aprendizaje desde el estilo reflexivo, propio de la etapa de bachillerato. De estos resultados se pudo inferir lo siguiente:

- Los Mapas conceptuales y las Exposiciones, no presentan ninguna diferencia significativa entre los Estilos de Aprendizajes;
- Mientras que el Debate y la Relatoría, se obtuvieron diferencias significativas pertenecientes al Estilo Reflexivo, con diferencia de 0,5 frente a las otras.

Lo anteriormente expuesto en el estudio muestra que los jóvenes con estilo de aprendizaje reflexivo pueden aprender, con mayor facilidad en cualquier ambiente, ellos se ajustan a la opinión popular *“el alumno debe aprender con el maestro, en contra el maestro y sin el maestro”*.

Situación que cambia para los jóvenes con estilo de aprendizaje activo, que es quien responde a la pregunta de “cómo” mantiene una constante de aprendizaje conforme a su edad, por lo que un buen diseño instruccional constante (esquemas parecidos de mostrar la información, así como ambientes conocidos y estandarizados) dentro de los límites institucionales coadyuvaría a un aprendizaje constante.

Todavía cabe señalar que los jóvenes de acuerdo a su estilo de aprendizaje, responden

mejor a la estrategia de aprendizaje señalada para ese estilo frente a otra que no le corresponda. Lo que también se percibe en el análisis realizado, donde cada estrategia se compara con cada uno de los estilos de aprendizaje, y verificándose lo anotado en el inicio de este párrafo.

Así mismo, las estrategias de aprendizaje se interpretan como una toma de decisiones sobre la selección y uso de procedimientos de aprendizaje que facilitan una lectura activa, intencional, autorregulada y competente en función de una meta. En efecto, las estrategias de organización de la información permiten hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Para Monereo, (1990) y Pozo, (1990), mediante el uso de dichas estrategias es posible organizar, agrupar o clasificar la información, con la intención de lograr una representación correcta de la información, explotando ya sea las relaciones posibles entre distintas partes de la información y/ o las relaciones entre la información que se ha de aprender y las formas de organización esquemática internalizadas por el aprendiz.

De donde se infiere, en los procesos de aprendizaje y enseñanza, la competencia lectora es una de las herramientas más relevantes. Su carácter transversal conlleva efectos colaterales positivos o negativos sobre el resto de las actividades académicas, por tanto, las dificultades del lector en comprensión de textos se transfieren al resto de las áreas curriculares (Cirino, Fletcher 2009)¹. Las habilidades en dicha competencia pueden facilitar una eficacia transversal al resto de aprendizajes, como por ejemplo la resolución de problemas, así como las dificultades podrían generar un desarrollo insuficiente o cualitativamente inadecuado en la autoestima y desenvolvimiento escolar.

Por otra parte, al realizar el Post-test, se evidencia que algunas estrategias tienen gran efectividad cuando son utilizadas de forma correcta y de allí se demuestra que si hay incidencia por parte de las estrategias pedagógicas diseñadas para favorecer la Comprensión Lectora desde los distintos estilos de aprendizaje, donde resultaron con un mejor desempeño académico el grupo experimental con un avance significativo en la prueba de comprensión lectora a diferencia del grupo control.

Lo anterior confirma lo que a lo largo de este documento se ha afirmado referente a la premisa que la edad en la que se encuentran los estudiantes, en desarrollo de un pensamiento formal, que se caracteriza por que sus intereses sociales parten de cómo hacer para comunicarse y poder establecer relaciones con otros siendo fundamental para sobrevivir en la escuela, y por ello se debe partir de esto para que el proceso cognitivo se potencialice en el aula de manera efectiva centrándose en fomentar la comprensión lectora a través del uso de esta dimensión psicosocial, aganando así no solo aumento en su vocabulario y favoreciendo sus niveles de comprensión, sino que se fortalece sus lazos afectivos con sus pares y con el conocimiento.

En este caso, no solo se pretende que aprenda a utilizar nuestra lengua con corrección y a conocer mejor el idioma, dotarlo de más recursos lingüísticos, sino que también acrecentando las posibilidades expresivas para que se le facilite que cuente con mayor precisión y claridad de lo que quiera transmitir, sea por escrito o de palabra, y por ende le ayuda a entender no solo los textos sino también las conversaciones ajenas. Y por supuesto lo que se afirma con vehemencia es el desarrollo en aula de estrategias de enseñanza desde los estilos de aprendizaje para que se potencialice de manera gradual la capacidad lectora de los estudiantes desde las diferentes

asignaturas impartidas en la Institución objeto de estudio.

Una vez más a lo afirmado por Alonso (1994) recobra sentido, ya que si apuntamos a desarrollar a través del conjunto de las diversas estrategias de enseñanza con base a los estilos de aprendizaje se puede potencializar el estilo reflexivo, ya que en la lectura permite al estudiante tener mayor facilidad para argumentar y lograr mayor desenvolvimiento en el mundo futuro laboral.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se recomienda a la institución educativa lograr que se propicie un aprendizaje significativo a partir del desarrollo efectivo de estrategias de aprendizaje que partan de los estilos de aprendizaje de los estudiantes para así lograr que el individuo llegue a aprender a aprender a lo largo de su vida, es decir, se convierta en un proceso permanente y continuo (Ballester Vallori, Antoni, 2002).

Y para que esto sea una realidad es necesario que desde el currículo escolar se introduzcan planes de estudio que reflejen en el acto pedagógico una educación de alta calidad transversalizado por procesos lectores competentes que tomen de base los aportes teóricos de estilos de aprendizaje de los autores centrales de esta investigación, y formar a futuro sujetos autónomos, críticos, comprensivos, argumentativos e interpretativos que garanticen que han «aprendido a aprender», y que tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje.

No hay duda que actualmente, expresado por Franco, M. (2011) *“los docentes implementan las estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora y otras estrategias que*

ellos consideran efectivas para fomentarla”, no solo con el fin de potencializar las competencias lectoras en los estudiantes con miras en obtener un buen desempeño en las pruebas de estado, sino también para consolidarse como futuros lectores competentes capaz de enfrentar una sociedad del conocimiento mediado por la tecnología y preparado en discernir a través de la lectura información Vs conocimiento útil y eficiente en el mundo laboral.

6. CONCLUSION

A lo largo del documento se ha evidenciado la vinculación y el alcance que los Estilos de aprendizaje tienen respecto a una intervención educativa desde la perspectiva diferenciada de los mismos, así como la necesidad de facilitar al profesorado de Bachillerato instrumentos y pautas para facilitar su acción docente y tutorial, donde los Estilos tiene su más amplio sentido.

Por ello, conforme a los planteamientos de Alonso, gallego y Honey (1994), quienes definen los estilos de aprendizaje como

“Los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven de indicadores relativamente estables de cómo los estudiantes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje; da cuenta la investigación que una vez identificado el estilo de aprendizaje hay mayor probabilidad que las estrategias utilizadas para potencializar la competencia lectora sean más efectivas. Y en efecto el desempeño del grupo experimental en el desempeño lector fue mejor de manera significativa una vez expuesto al tratamiento a diferencia del grupo control”

Ciertamente, después de exponer a los estudiantes del grupo experimental al tratamiento, se obtuvieron diferencias significativas en el Estilo Reflexivo, con diferencia de 0,5 frente a las otras. Esto da cuenta de lo expresado por Alonso, *et al.* (1994), el cual afirma que lo ideal sería desarrollar, de manera semejante, todos los estilos (activo, reflexivo, teórico y pragmático), esto con el fin de potencializar sus competencias, no importando que las personas se sientan más motivadas y capaces de realizar ciertas cosas en lugar de otras, ya que de una manera u otra termina favoreciendo el estilo reflexivo que en últimas fortalece el proceso lector.

Entre los hallazgos encontrados a la luz de la teoría y la cotidianidad académica, se puede precisar que la posible exposición de las diferentes estrategias desde los diferentes estilos de aprendizaje pudieron potencializar y reforzar la dimensión cognitiva en los estudiantes que los condujeran a un mejor desempeño académico en el desarrollo de las actividades realizadas en el aula de clase y posteriormente en el desempeño de la prueba de entrada y salida según la metodología planteada.

Quedo claro entonces, que el estilo de aprendizaje de los estudiantes de la Institución Educativa Distrital José Consuegra Higgins de Barranquilla que predominó fue el estilo Reflexivo con un 38%, seguido por el estilo Teórico con un 30%, el estilo Pragmático con 21% y por último el estilo Activo, alcanzando una representatividad porcentual del 11%. Y el interés de identificar el estilo de aprendizaje, tiene mucho que ver con lo expresado por Cazau (2012), el cual afirma que un docente debe ser capaz de reconocer los Estilos de aprendizaje preponderantes en sus estudiantes, eligiendo estrategias de enseñanza específicas a la diversidad de necesidades de su curso.

En este punto es importante resaltar, que al estructurar las estrategias que los docentes participantes ejecutaron en las aulas de clase enfocadas a mejorar la comprensión lectora de los estudiantes objeto de estudio, ellos colaboraron activamente.

Finalmente al verificar el desempeño del estudiante, ante, durante y después de la implementación de las estrategias, se observó que el estudiante se esmera por mejorar su condición lectora, de menos a más; y la comprensión lectora, para aquellos estilos teóricos y

reflexivos, aumentan su desarrollo, en sus estrategias frente a los otros estilos.

Esta información es relevante en el aprendizaje del estudiante, si partimos del hecho que si una vez que él tome conciencia sobre su estilo de aprendizaje, se espera que su compromiso con el funcionamiento del lenguaje y sus normas de uso, despertara su capacidad de tomar el lenguaje como objeto de observación y de análisis.

Es muy importante destacar el papel que juega el dominio de esta competencia lectora donde, el alumnado que la va adquiriendo, se va sintiendo más confiado con el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, y también mejora la autoestima y su autoconcepto, es más, nos atreveríamos a decir, que, en muchos casos, es un elemento condicionante hacia sus expectativas escolares posteriores.(Gustavo García Perera, Jesús Monzón Segura).

Para concluir, se puede afirmar que existen infinitudes de actividades para el trabajo de la comprensión lectora y así poder adquirir, mejorar y consolidar esta competencia que tan importante puede ser para nuestras vidas.

Y no se puede obviar que es tarea responsable del profesorado, no solo, pretender “de manera exclusiva” la lectura comprensiva al área de Lengua Castellana y Literatura, puesto que es un proceso de aprendizaje complejo y, que en muchos casos, causa la frustración del propio alumnado y que les hace fracasar en sus estudios y se produzca así, su posterior abandono, de la vida escolar.

Hay que enseñarles que leer puede resultar divertido, muy productivo, haciéndolos más competentes, eficaces y eficientes para sus vidas y para su futuro personal, cultural y profesional.

Es importante, entonces, en este punto reforzar la idea de que así como se considera la competencia lectora una acción a desarrollar de manera transversal en la escuela; es importante también retomar por parte de la comunidad educativa procesos investigativos que promuevan la identificación de propuestas de caja de herramientas pedagógicas que articulen los procesos psicológicos con el fin de consolidar pautas de enseñanza que respondan a las necesidades cognitivas, que en últimas se refleja en el desempeño académico y por ende en la calidad de la educación.

Se sugiere, que se fortalezca la labor de las bibliotecas en los centros, que exista profesorado entusiasmado, apasionado por el arte de leer y que, anime a la lectura convirtiéndola en un hábito de vida más para nuestros estudiantes, donde el reconocimiento de los estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza sean la base conceptual para el abordaje de las actividades pedagógicas.

Por otra parte, no se puede obviar que este tipo de estudio entre sus desventajas más representativas es el hecho de que al estar el grupo intacto no se tiene certeza de que la muestra sea representativa del resto de la comunidad escolar, en este caso de la Institución Educativa Distrital José Consuegra Higgins de Barranquilla.

Por ello se recomienda que la institución siga respaldando este tipo de ejercicios

investigativos con el fin de levantar información suficiente que evidencie si es relevante implementar esta propuesta de estrategias de enseñanza y aprendizaje ajustados a los estilos de aprendizaje de la comunidad escolar y de esta manera determinar si su inclusión, tanto en las políticas institucionales como en el PEI, favorecerá un desempeño superior en las competencias lectoras de los estudiantes.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alonso Tapia J (1991). Motivación y aprendizaje en el aula. Madrid. Santillana.
- Alonso, C.; Gallego, D.; Honey, P. (1994). Los Estilos de Aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Ediciones Mensajero. Universidad de Deusto.
- Alonso, C.M. (1991) Estilos de Aprendizaje: Análisis y diagnóstico en estudiantes. en Rivas, F. (ed.) Manual de Asesoramiento y orientación vocacional. Madrid: Síntesis.
- Alonso, C.M. y Gallego, D.J. (1994) “Estilos individuales de aprendizaje: Implicaciones en vocacional” en Rivas, F. (ed.) Manual de Asesoramiento y orientación vocacional. Madrid: Síntesis.
- Alonso, C.M. y Gallego, D.J. (2003) Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje. Madrid: UNED, Formación Permanente.
- Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001). A taxonomy of learning, teaching, and assessment: A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
- Aragón Holguín, Gustavo Adolfo (2004) “Consideraciones sobre la idea de literatura implicada en los estándares”. En: *En Redate Vé.* Boletín No. 7, Enero de 2004. Red de Maestros del Valle del Cauca para la Transformación de la Cultura Escolar desde el Lenguaje. Cali.
- Arroyo Sarabia, M., de los Santos, L. F., Gasca García, G., & Blanca Orozco Carro, R. (2010). Mejoramiento de la comprensión lectora basada en el aprendizaje colaborativo en la enseñanza media básica. *Apertura: Revista De Innovación Educativa*, 2(2), 36-47.
- Baena Z., Luis Ángel (1976) “Lingüística y significación”. En: *Lenguaje*. No. 6. Universidad del Valle. Cali.

- Baena Z., Luis Ángel (1989) “El lenguaje y la significación”. En: *Lenguaje*. Universidad del Valle. Cali.
- Ballester Vallori, Antoni.(2002). *El Aprendizaje Significativo En La Práctica*. Barcelona. Paídos.
- Batista, Enrique. (1989) *Escuela y promoción escolar: Un estudio de la promoción automática en Antioquia*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Berk, Laura E. (1998) *Desarrollo del niño y del adolescente*. Prentice Hall Iberia. Madrid.
- Bisquerra, R (1994). *Eficiencia lectora: la medición para el desarrollo*. Madrid: Centro Estudios Adams.
- Bonnet, Piedad (2002) “De la literatura por deber y otras aberraciones” En: Escobar, Augusto (Comp.). *La pasión de leer*. Universidad de Antioquia. Medellín.
- Borges, Jorge Luís. (1987) *Libro de sueños*. Bogotá: Edit. Norma.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cirino y Fletcher. “Efectos de la Estrategia en la Instrucción” *Transactions of ESMA*, Vol. 15, No. 30, 2007.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. NJ: Merrill Prentice Hall.
- Cook, T.D. y Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation. Design and analysis issues for field settings*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Comellas, Maria Jesús, and Grode, Maria Jesús. *Un enfoque educativo para prevenir la violencia en la escuela: el grupo como espacio de socialización y convivencia*. Madrid, ESPAÑA: Ediciones Octaedro, S.L., 2015. ProQuest ebrary. Web. 20 February 2016.
- Curry, L. (1983). *An organization of learning styles theory and constructs*. Documento ERIC. Accesible el 21 de Mayo de 2008.

Chomsky, Noam.(1950). La teoría del desarrollo del lenguaje. Psicología educativa y del desarrollo.

De Zubiría, Miguel. (2001) Teoría de las seis lecturas: mecanismos de aprendizaje semántico, Volumen 1. Bogotá: Fundación Alberto Merani para el Desarrollo de la Inteligencia, segunda edición.

Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.

Elosúa, M. R., García-Madruga, J. A., Vila, J. O., Gómez-Veiga, I., & Gil, L. (2013). Henao C, Mònica; Solórzano CH, Bertha Alicia. *Una aproximación al desarrollo del pensamiento en el adolescente*. Revista Universidad Eafit – N° 100.

Improving reading comprehension: From metacognitive intervention on strategies to the intervention on working memory executive processes. *Universitas Psychologica*, 12(5), 2-35.*evolutiva*. Madrid: Alianza.

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. (1979) Los sistemas de Lecto-escritura en el Desarrollo del Niño.

García Madruga, J. A. (2006). *Lectura y conocimiento*. Barcelona: Paidós.

García Madruga, J. A., y Lacasa, P. (1990). Procesos cognitivos básicos. Años escolares. En: Palacios,

García, Gabriel. (1995) Revista Educación y Cultura: Lectura-Escritura N° 48. Bogotá: FECODE.

Gómez, Luís. (2012). Estilos de aprendizaje y Género en estudiantes universitarios. *Tesis de posgrado*. Universidad del Atlántico, SUE Caribe, Barranquilla.

Gustavo García Perera; Jesús Monzón Segura. La comprensión lectora como pilar esencial para el aprendizaje del alumnado en todas las áreas curriculares. CEIP Santa Lucía.

Gutiérrez, Jainer. (2008). Los medios audiovisuales como herramienta metodológica para

- fomentar la lectura gozosa y placentera en el contexto escolar. *Tesis de grado*. Universidad del Atlántico, Barranquilla.
- Gutiérrez, Jainer. (2013). Estrategias lúdicas y tecnológicas como herramientas para potenciar la lectura y los procesos de pensamiento. *Proyecto institucional*. IED. José Consuegra Higgins, Barranquilla.
- Hernández, Fernández y Baptista (2003). Metodología de la investigación. Cuarta edición. McGraw -Hill Internacional. México.
- Handbook of Psychology: Developmental Psychology* (Volume 6). Editor in Chief: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/31/10/66.pdf
- HYMES, Dell. 1974 “Hacia etnografías de la comunicación”. En: *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM.
- Irving, Ana. Fomento de la lectura voluntaria en niños y jóvenes.
- J., Marchesi A. y Coll, C. (eds.). *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología*
- JIMÉNEZ, Javier. “Competencia lingüística y competencia comunicativa”. En: *Lenguaje en acción*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1986, pp. 36 - 40.
- Jolibert, Josette y Grupo de Docentes de Ecoen. (2002) Formar niños lectores de textos. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones S.A., Octava Edición.
- Kelley, S. G. (2000) Educación para el mañana. Aprendiendo a estrechar la división digital, en Tecnología y Comunicación Educativas. Año 14. No. 32. México.
- Larraz Rábanos, Natalia. Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria. Madrid, ESPAÑA: Dykinson, 2015. ProQuest ebrary. Web. 20 February 2016.

Lerner, Delia. (2003) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, R. M. (2006). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. In W. Damon & R. M. Lerner

LLAMAZARES PRIETO, M. T., RÍOS GARCÍA, I., & BUISÁN SERRADELL, C. (2013). Aprender a comprender: actividades y estrategias de comprensión lectora en las aulas. Revista Española De Pedagogía, (255), 309-326.

Lluvia Citlali Meléndez Beltrán M.E, Mario Ramón Flores Olivas M.E, Abril Castañeda Corral M.E y Martha Aurelia García Parrilla M.E (2012).; La Importancia de la Aplicación de las Estrategias para mejorar la Comprensión Lectora en alumnos de Secundaria.

LOMAS, Carlos, OSORO, Andrés y TUSÓN, Amparo. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós, 1993.

Lu lo, H. (2007). INFLUENCIA DE LA MOTIVACIÓN Y EL USO DE ESTRATEGIAS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA. Lectura Y Vida, 28(3), 32-39.

MADARIAGA, J. M., CHIREAC, S. M., & GOÑI, E. (2009). Entrenamiento al profesorado para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. Revista Española De Pedagogía, (243), 301-318.

Mejía, Lucy. (1992) Aproximaciones a un modelo interactivo de lectura con un enfoque semántico. En Revista Lingüística y Literatura N° 21. Artículo completo.

Ministerio de Educación Nacional. (1998) Lineamientos Curriculares de la Lengua Castellana. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2003) Estándares del Lenguaje. Bogotá: Edit. Unión Ltda.

Ministerio de Educación Nacional. (2006) Ley General de Educación. Bogotá: Momo Ediciones.

- Moll, L. Comp. Vygostky y la Educación. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1993.
- Monereo, Carles (coord.), Montserrat Castelló, Mercè Clariana, Montserrat Palma, Maria L. Pérez.. Estrategias de enseñanza y aprendizaje Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Editorial Graó. Barcelona. Sexta edición: 1999
- Morales, Cesáreo. (1999) Actitudes de los docentes de Educación Básica hacia la computadora y las nuevas tecnologías, en Tecnología y Comunicación Educativas. Año 13 No. 30. México.
- Morales, Cesáreo. (1999) Inteligencia, medios y aprendizaje, en Tecnología y Comunicación Educativas. Año 13 No. 29. México.
- NIÑO ROJAS, Víctor Miguel. Los procesos de la comunicación y del lenguaje. Santafé de Bogotá: Ecoe, 1998.
- Overton, W. F. (2002). Development Across the Life Span: philosophy, concepts, Paris, Wasik y Tuner “Estrategias de Comprensión Lectora en Primaria”, Interfases Vol. 3. No. 15, 2009.
- Pearson y Gallagher . “The Gradual Release of Responsibility Model”, revista del curriculum y formación del profesorado 2012.
- Pennac, Daniel. (1993) Como una novela. Bogotá. Norma.
- Pérez Porto, Julian y Gardey, Ana. Publicado: 2008. Actualizado: 2012 Concepto de lectura (<http://definicion.de/lectura/>)
- Piaget, J. (1964/1985). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Planeta.
- Pinillos, J. L. (2003). Piaget y la psicología.. España: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- Pozo, Ignacio, Las Estrategias de Aprendizaje revisión teórica y conceptual. Revista

- Psicología del desarrollo Volumen 2 Desde la infancia a la vejez. Act Coordinadora Begoña Delgado Egido *Psychology*. New York: Academic Press.
- Reese, H. W., & Overton, W. F. (1970). Models of development and theories of development. En L. R. Goulet & P. B. Baltes (Eds.), *Life-span developmental*
- Revista Estilos de Aprendizaje, n° 2 Vol. 2, Octubre del 2008
- Rey, Germán. (1997) Leer desde lo audiovisual. En MEMORIAS 3° Congreso Nacional de Lectura. Lectura y Nuevas Tecnologías. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ríos, José y CEBRIÁN, Manuel. (2000) Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación aplicadas a la educación. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- Robles Ana. Estilos De Aprendizaje. ¿Qué son los estilos de aprendizaje? 8 noviembre de 2005 de <http://www.metasearch.com/www2search.cgi?p=estilos+de+aprendizaje&l=20&s=o>
- Rockwell, Elsie. (1985) La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. Ponencia en el 3° Seminario Nacional de Investigación. Bogotá, Instituto Colombiano para el fomento de la Etnografía Social.
- Roda Salinas F. J. – Beltrán R. (2013) - "Información y comunicación/Los medios y su aplicación didáctica
- Rodari, Gianni. (1996) La Gramática de la Fantasía. Barcelona: Edit. Argos Vergara S. A. Universitarios. Madrid. Universidad complutense.
- Rodríguez, Catherine; Darío Maldonado y Felipe Barrera (2015). ‘Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: Diagnóstico y Propuestas’. Planeación Nacional.
- Secretaria de Educación Pública. “Plan de Estudios 2011” SEP, consultado 19 de septiembre del 2013.

Secretaría de Educación Pública. “Programa Nacional de Lectura” SEP, consultado 20 de Septiembre 2013.

SOLÉ, I. (1996). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó ICE.

Theoretical models of human development (6th ed., chapter 1; pp. 1-17). New theory.En: R. M.

Lerner, M A. Easterbrooks, & J. Mistry (Eds.) *Comprehensive*

Vélez García, Ana María. 2013. ESTILOS COGNITIVOS Y ESTILOS DE APRENDIZAJE, UNA APROXIMACIÓN A SU COMPRENSIÓN. MANIZALES.

Vygotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos básicos superiores, Barcelona: Grijalbo.

Yepes, Luís. (1997) La promoción de la lectura. Medellín: Comfenalco. York: Wiley..

Web grafía

- <http://www.tecnicas-de-estudio.org/investigacion/investigacion3.htm>
- <http://www.estilosdeaprendizaje.es/menuprinc2.htm>
- <http://atdi.com.ar/Lenguaje/hitos-del-desarrollo-del-lenguaje>.
- <http://www.tiposde.org/escolares/430-tipos-de-lectura/#ixzz3YFhrmXZF>
[Concepto de lectura - Definición, Significado y Qué es](#)

ANEXOS

Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje			
DATOS PERSONALES			
NOMBRES Y APELLIDOS			
COLEGIO			
GRADO			
GENERO	Masculino		
EDAD			
INSTRUCCIONES:			
Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia , ni de personalidad			
No hay límite de tiempo para contestar al Cuestionario. No le ocupará más de 15 minutos.			
No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas. Si está más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem, coloque un 1 en 'Más (+)'. Si, por el contrario, está más en desacuerdo que de acuerdo, coloque un 1 'Menos (-)'.			
Por favor conteste a todos los ítems.			
Muchas gracias.			
#	Cuestión	Más (+)	Menos (-)
1	Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.		
2	Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.		
3	Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.		
4	Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.		
5	Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.		
6	Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.		
7	Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.		
8	Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.		
9	Procuró estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.		
10	Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.		
11	Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.		
12	Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.		
13	Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas.		
14	Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.		
15	Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.		
16	Escucho con más frecuencia que hablo.		
17	Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.		
18	Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.		
19	Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.		
20	Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.		
21	Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.		
22	Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.		
23	Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.		
24	Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.		
25	Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.		
26	Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.		
27	La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.		
28	Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.		
29	Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.		
30	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.		
31	Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.		
32	Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.		
33	Tiendo a ser perfeccionista.		
34	Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.		
35	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.		
36	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.		
37	Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.		
38	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.		
39	Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.		
40	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.		
41	Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.		
42	Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.		
43	Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.		
44	Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.		
45	Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.		
46	Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.		
47	A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.		
48	En conjunto hablo más que escucho.		
49	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.		
50	Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.		
51	Me gusta buscar nuevas experiencias.		
52	Me gusta experimentar y aplicar las cosas.		
53	Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.		
54	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.		
55	Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.		
56	Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.		
57	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.		
58	Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.		
59	Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones.		
60	Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.		
61	Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.		
62	Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.		
63	Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.		
64	Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.		
65	En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.		
66	Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.		
67	Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.		
68	Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.		
69	Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.		
70	El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.		
71	Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.		
72	Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.		
73	No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.		
74	Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.		
75	Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.		
76	La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.		
77	Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.		
78	Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.		
79	Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.		
80	Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.		
ESTILO DE APRENDIZAJE			
ACTIVO		0	
REFLEXIVO		0	
TEÓRICO		0	
PRAGMÁTICO		0	

ASENTIMIENTO

Yo _____ a través del presente accedo a participar en aplicación de pruebas e informes en el marco de trabajos de grado del programa de Maestría en Psicología de la Universitaria de la Costa CUC

Mi compromiso consiste en disponer del tiempo necesario para completar los cuestionarios administrados para la evaluación de:

- 1) **Cuestionario Honey-Alonso de Estilo de Aprendizaje (CHAEA)**, para identificar los estilos de aprendizaje de la población investigada. Este instrumento se aplicará de manera digital mediante un software instalado en la sala de informática de la institución, durante una jornada de trabajo académico normal, cada estudiante participante habrá de firmar el asentamiento informado previo consentimiento informado firmado por sus acudientes.
- 2) **Prueba de evaluación en competencias ICFES SABER (prueba de lenguaje)** en el marco del programa de capacitación a estudiantes de Octavo (8°) grado del Distrito de Barranquilla. Esta prueba se realizará, igualmente, en una jornada de trabajo académico, que responderá a las exigencias de tiempo que demanda la prueba oficial.
- 3) **Prueba diagnóstica de comprensión lectora del grupo, diseñada por el grupo INGLEX** de la facultad de educación de la Universidad del atlántico, a una muestra aleatoria de 40 estudiantes de los 80 investigados, seleccionados al azar simple, con la finalidad de fortalecer el nivel de confiabilidad de los resultados de la evaluación de competencias. Esta prueba se realizará durante una hora de la jornada académica ordinaria..

Se me ha explicado la naturaleza y el objetivo de lo que se me propone, incluyendo riesgos significativos y alternativas disponibles. Estoy satisfecho con esas explicaciones y las he comprendido.

Tengo conocimiento que mi participación es libre y voluntaria, que no me han ofrecido dinero por ello, que no obtengo contraprestación alguna y que puedo retirarme en el momento en el que lo desee sin que esto tenga consecuencias indeseables para mí

Además se me ha asegurado total confidencialidad y anonimato de la información obtenida, como también que estos datos no serán utilizados para un objeto distinto a la investigación anteriormente mencionada.

Como contraprestación, tengo derecho a conocer los resultados finales si así lo solicito. Además estoy consciente que estos podrán utilizarse para divulgación científica en forma verbal o escrita

Aclaro que he leído y entendido cada párrafo de este documento, para constancia firmo en _____ (ciudad) el _____ del mes de _____ de 20_____

NOMBRE DEL MENOR DE EDAD: _____ Firma: _____

Documento de Identidad Número: _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO
CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN LA INVESTIGACIÓN INCIDENCIA DE
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA COMPRENSION LECTORA AJUSTADAS A DISTINTOS
ESTILOS DE APRENDIZAJE

Nombre del investigador / de los investigadores: CASTRO MARTÍNEZ CESAR AUGUSTO

Nombre del Asesor: Mg. / PhD. MONICA FRANCO MONTENEGRO

Título del proyecto: INCIDENCIA DE ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LA COMPRENSION LECTORA AJUSTADAS A DISTINTOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Le estamos invitando a participar en un estudio perteneciente al Grupo de investigación Cultura, Educación y Sociedad de la Facultad de Psicología de Universidad de la Costa CUC.

Queremos que usted conozca que:

- La participación es absolutamente voluntaria, esto quiere decir que si usted lo desea puede negarse a hacer parte del estudio.
- Los temas abordados serán analizados en la investigación; manteniéndose en absoluta reserva sus datos personales.
- Usted no recibirá beneficio económico alguno del estudio actual. Los estudios de investigación como este, sólo producen conocimientos que pueden ser aplicados en el campo de las ciencias sociales y humanas.

Procedimientos

La investigación es un estudio Cuantitativo, diseño Cuasi experimental de tipo pretest – posttest con “k” muestras independientes. Con un grupo control y un grupo experimental, en la cual a usted le serán aplicados los siguientes instrumentos: (1) Cuestionario Honey-Alonso de Estilo de Aprendizaje (CHAEA), (2) Evaluación en competencias ICFES SABER (prueba de lenguaje), (3) la prueba diagnóstica de comprensión lectora del grupo, diseñada por el grupo INGLEX de la facultad de educación de la Universidad del atlántico., donde esperamos que responda de la forma más auténtica y sincera posible para la obtención de información valida y confiable.

Los resultados serán publicados (manteniendo total reserva de sus datos personales), socializados a usted como participante del proceso, y entregados a la dependencia o Institución que nos ha facilitado la implementación del proceso investigativo.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Después de haber leído comprensivamente toda la información contenida en este documento en relación con el objetivo de la investigación y de haber recibido del grupo de investigadores, explicaciones verbales sobre ello y satisfactorias respuestas a mis inquietudes, habiendo dispuesto para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que he resuelto participar de este estudio. Además, expresamente autorizo al investigador para utilizar la información codificada en otras futuras investigaciones.

En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en la ciudad de Barranquilla el día _____ del mes _____ del año 2015.

Nombre, firma y documento de identidad:

Nombre Completo: _____

Firma: _____

Cédula de Ciudadanía: _____ de _____ (Lugar de Expedición)

Nombre, firma y documento de identidad del (los) Investigador (es):

CASTRO MARTÍNEZ CESAR AUGUSTO Firma: _____

Cédula de Ciudadanía: 72'150.200 de Barranquilla.

ANEXO 4
Prueba diagnóstica comprensión lectora grupo INGLEX

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN
HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

PRUEBA PILOTO
COMPRENSIÓN LECTORA

EXPLICACIÓN DE LA PRUEBA

La prueba diagnóstica en competencia comunicativa lectora en Lengua Castellana indaga por los diferentes niveles de lectura: literal, inferencial y crítico – intertextual. Está conformada por:

Dos tipos de textos, los cuales deben leer con atención.

Un cuestionario de preguntas tipo test de selección múltiple con única respuesta, ubicado después de la lectura. Las preguntas constan de un enunciado y cuatro posibles respuestas, entre las cuales usted debe escoger la que considere correcta.

No debe marcar el instrumento (lecturas y cuestionarios). Para responder remítase a la hoja de respuesta.

En la hoja de respuesta, dependiendo del número de la pregunta, marque el óvalo correspondiente a la letra que contenga la respuesta que eligió.

Dispone de una (1) hora para responder la prueba.

LECTURA N° 1

LA BIODIVERSIDAD Y LA ACTIVIDAD HUMANA

El hombre ocupó gran parte de las regiones del planeta para poder desarrollar su vida.

Como consecuencia de su interacción con el ambiente, el paisaje natural se ha ido transformando y el funcionamiento de los ecosistemas se alteró.

Al construir carreteras, ciudades y centros urbanos, al utilizar las tierras para cultivos agrícolas, al utilizar sistemas de aprovechamiento energético, se produjeron cambios progresivos en el ambiente, muchos de los cuales hoy son irreversibles: la erosión de los suelos, la desertificación y la deforestación, el agotamiento de algunos recursos naturales y la extinción de representantes de la flora y de la fauna, entre otros.

Las temperaturas en la región antártica aumentaron casi 2°C en los últimos cincuenta años. Se estima que dentro de cincuenta años la tierra podrá estar hasta 5°C más caliente que en el último millón de años. Este calentamiento global podría disminuir la biodiversidad del planeta hasta en un 50%.

Estos cambios se deben al aumento de los gases con efecto invernadero (es decir, aquellos que retienen el calor irradiado por la Tierra hacia el espacio exterior y provocan un aumento global de la temperatura), en especial el dióxido de carbono, producidos, principalmente, por la actividad industrial y la combustión de los vehículos. La contaminación del mar y la consiguiente destrucción del fitoplancton aumentan aún más este efecto, además de disminuir la producción de oxígeno.

Otros factores que ponen en peligro la biodiversidad son el adelgazamiento de la capa de ozono y la lluvia ácida. Los gases clorofluorcarbonados (CFCS), utilizados -ahora en menor medida- en ciertos aerosoles y equipos de refrigeración, destruyen progresivamente la capa de ozono que protege a la tierra de la radiación ultravioleta. Por otro lado, los óxidos de nitrógeno y azufre de la combustión, al ser “barridos”

de la atmósfera por el agua de las lluvias, provocan una mayor acidez del suelo, y la destrucción de los árboles. (lluvia ácida).

Todos los factores mencionados pueden provocar cambios en la biodiversidad planetaria, lo cual es, actualmente, un tema de gran preocupación. En la Cumbre de la Tierra, Conferencia Mundial de la ONU (Organización de las Naciones Unidas) sobre medio ambiente, celebrada en Brasil 1992, se logró un acuerdo mundial: los estados tienen el derecho soberano sobre los recursos de flora y fauna, son responsables de su conservación y deben promover la investigación científica que les permita utilizarlos racionalmente. Se estima que la tasa de extinción actual es de, por lo menos, veinte especies diarias. Por lo tanto, muchas de las especies todavía desconocidas para la ciencia nunca se descubrirán.

Tomado de INTERNET (www.google.com)

CUESTIONARIO PARA LA LECTURA N° 1
“BIODIVERSIDAD Y LA ACTIVIDAD HUMANA”

POR FAVOR NO MARQUE ESTE CUESTIONARIO, DIRIJASE A LA HOJA DE RESPUESTA

1. El autor del texto pretende:

- a) Exponer la situación actual de la fauna y de la flora
- b) Explicar el funcionamiento de los ecosistemas
- c) Analizar el calentamiento global de la tierra
- d) Todas de las anteriores

2. En la expresión “se produjeron cambios progresivos en el ambiente, muchos de los cuales hoy son irreversibles”, la palabra subrayada se refiere a:

- a) Graves
- b) Perdurables
- c) Inmodificables
- d) Ninguna de las anteriores

3. En la oración “...que les permitan utilizarlos racionalmente.” la palabra subrayada se refiere a:

- a) Los recursos
- b) Los estados
- c) Las investigaciones
- d) a y b son correctas

4. En la expresión “por otro lado, los óxidos de nitrógeno y azufre de la combustión...”, lo subrayado cumple la función de:

- a) Adición
- b) Contraste
- c) Desde otro punto de vista
- d) a y c son correctas

5. De acuerdo con el texto, el efecto invernadero, se refiere a:

- a) Aumento global de la temperatura
- b) Contaminación del mar
- c) Biodiversidad planetaria
- d) Ninguna de las anteriores

6. El orden en que se presentan las ideas centrales del texto es:

- a) Causas de las alteraciones del medio ambiente – modificaciones ocurridas en la naturaleza.- protección de la biodiversidad.
- b) Modificaciones ocurridas en la naturaleza – causas de los cambios del medio ambiente – protección a la biodiversidad

- c) Protección a la biodiversidad – modificaciones ocurridas en la naturaleza – causas de los cambios del medio ambiente
- d) Todas las anteriores

7. Otro título adecuado para el texto es:

- a) Extinción de la vida humana
- b) Función de la biodiversidad
- c) Transformación de la naturaleza
- d) b y c son correctas

8. Los cambios en el medio ambiente han afectado:

- a) Calidad de la vida
- b) La Organización de las Naciones Unidas
- c) La construcción de carreteras y centros urbanos
- d) Ninguna de las anteriores

9. El escrito es de carácter:

- a) Narrativo
- b) Científico
- c) Argumentativo
- d) a y c son correctas

10. La lectura permite concluir que:

- a) La actividad humana indiscriminada afecta la naturaleza
- b) La evolución ha determinado la extinción de algunas especies
- c) La utilización de las tierras para los cultivos es importante para la vida humana.
- d) Ninguna de las anteriores

EL CASO DE LUIS FERNANDO MONTOYA MEDIDAS DESESPERADAS

El actor Luis Fernando Montoya estaba desesperado, desde hacía varios meses esperaba alguna oferta de trabajo de las programadoras que lo vieron crecer y convertirse en uno de los artistas más representativos de la televisión colombiana. Pero si bien soñaba con una contratación, no había logrado superar una antigua adicción al alcohol y a las drogas que produjo una irremediable crisis económica en su familia.

La oferta nunca llegó y la presión de las deudas lo condujo a aceptar un nuevo papel: servir como mula del narcotráfico e introducir heroína a Estados Unidos; esta parecía ser la vía más segura para conseguir en pocas horas una gruesa suma de dinero que superaba de lejos lo que podía adquirir delante de las cámaras.

Por eso, el pasado 27 de Mayo, Montoya emprendió la aventura de llevar desde Bogotá sustancias prohibidas hasta Miami, sin embargo, en el momento de pasar por uno de los controles de la terminal aérea de la capital de la Florida, no pudo ocultar su nerviosismo ante las autoridades que inspeccionaban su equipaje.

Luego de un breve interrogatorio, los inspectores del aeropuerto decidieron llevarlo al hospital Jackson Memorial, donde posteriormente expulsó de su cuerpo 100 bolsas de látex con heroína. Según el reporte oficial, Montoya llevaba consigo un kilogramo de alucinógeno cuyo valor comercial en las calles de ese país supera los US \$80.000. “Él necesitaba dinero porque sus trabajos como actor eran esporádicos”, dijo, la agente de Aduanas Tracy Rodríguez, quien lo interrogó en el centro hospitalario. Ahora, el actor enfrenta una condena posible de 10 años de cárcel por cargos de contrabando de heroína.

El caso del actor, unido al del ex magistrado Carlos Alberto Trujillo, muestra que la actividad ilícita del narcotráfico está tocando las fibras más altas de la sociedad colombiana. En la década de 1980, Montoya fue considerado como uno de los grandes artistas del país, y su trayectoria sirvió como ejemplo a futuras generaciones de intérpretes. De igual forma, fue reconocido, en su momento, el trabajo realizado por Trujillo como presidente del Consejo Superior de la Judicatura en el Valle.

Los dos fueron destacados representantes de su profesión, pero paradójicamente decisiones equivocadas los tienen hoy enfrentados a la justicia.

Revista CAMBIO, 4 de Junio de 2001, Pág. 33

CUESTIONARIO PARA LA LECTURA N° 2

EL CASO DE LUIS FERNANDO MONTOYA MEDIDAS DESESPERADAS

POR FAVOR NO MARQUE ESTE CUESTIONARIO, DIRIJASE A LA HOJA DE RESPUESTA

1. En la expresión del quinto párrafo”: De igual forma fue reconocido en su momento el trabajo realizado por Trujillo como Presidente del Consejo superior de la Judicatura del Valle”, las palabras subrayadas son marcadores textuales que nos indican:

- a) La introducción de un nuevo tema, en relación con lo que se viene diciendo en el párrafo.
- b) Un resumen de lo que se viene diciendo en el párrafo, en relación con lo que se va a decir.
- c) una finalidad de lo que se viene diciendo en el párrafo y lo que se va a decir a continuación.
- d) Una continuación sobre el mismo punto, en relación con lo que se viene diciendo y lo que se va a decir a continuación.

2. De acuerdo con el tipo de discurso, tipo de texto y tipo de escrito, se puede afirmar que:

- a) La intención del discurso consiste en contar; el tipo de texto es narrativo; y el escrito es una crónica.
- b) La intención del discurso consiste en persuadir; el tipo de texto es argumentativo; y el escrito es un editorial periodístico.
- c) La intención del discurso consiste en predecir, el tipo de texto es predictivo; y el escrito es un avance investigativo.
- d) La intención del discurso consiste en explicar; el tipo de texto es expositivo; y el escrito es una noticia.

3) A juzgar por el título y el contenido, podemos inferir que el autor del texto:

- a) Condena las acciones de Luis Fernando Montoya y al Estado.
- b) Es un poco compasivo en relación con lo que hizo Luis Fernando Montoya, y aunque no lo defiende, tampoco condena sus acciones de manera drástica.
- c) Trata de convencer al lector de que las acciones de Luis Fernando Montoya no son tan graves, pues no tenía trabajo y, además, era adicto. Por esas razones había que comprenderlo.
- d) Definitivamente, es objetivo e imparcial, no asume ninguna posición sobre lo que sucede a Luis Fernando Montoya.

4. En el primer párrafo se puede argumentar con seguridad que:

- a) Luis Fernando Montoya cayó en el narcotráfico porque no tenía para darle de comer a su familia.
- b) Luis Fernando Montoya acudió al narcotráfico porque era un adicto al alcohol y a las drogas, problema que nunca pudo superar.
- c) Luis Fernando Montoya terminó de mula porque no tenía trabajo.
- d) Luis Fernando Montoya terminó de mula porque tenía muchas deudas y quería pagarlas.

5. La persona que le hace un interrogatorio a Luis Fernando Montoya es una mujer, porque:
- a) En Estados Unidos las mujeres son iguales en derechos a los hombres.
 - b) A Juzgar por el apellido, sabe español y, por eso, es la persona adecuada para el interrogatorio.
 - c) Es una mujer latina y los latinos saben cómo interrogar a otros latinos.
 - d) Es una mujer culta que pertenece a la policía de los Estados Unidos.
6. Del comportamiento de Luis Fernando Montoya y Carlos Alberto Trujillo se puede inferir que:
- a) Ambos fueron víctimas de las circunstancias y no tenían la culpa de lo que ocurrió.
 - b) Ambas personas son un mal ejemplo, porque por ellas juzgan a los honestos como si fueran corruptos.
 - c) Ambas personas representan la corrupción de las altas esferas.
 - d) Ambas personas son símbolos de la degeneración a la que ha llegado Colombia.
7. De acuerdo con la tipología textual, el texto anterior es de carácter:
- a) Informativo
 - b) Argumentativo
 - c) Expositivo
 - d) Explicativo
8. De acuerdo a lo planteado en el texto, ¿De qué manera juzgarías lo que hizo Luis Fernando Montoya? :
- a) Respetarías lo que le sucedió y no opinarías sobre la situación, pues es un ser humano que puede equivocarse.
 - b) Ojalá lo condenen a los 10 años de prisión porque gente como esa es la que ha llevado al país a tener tan mala fama.
 - c) Ojalá no lo condenen, porque ¿quién le va ayudar a sus hijos y a su familia? No se lo merece. El gobierno debería hacer algo.
 - d) El ejemplo que esas personas dan a los jóvenes es de facilismo, de mediocridad y de vicio. Ojalá se pudra en la cárcel porque son unos traidores de la patria.
9. Sobre la intención ideológica del autor podemos decir que:
- a) Presenta la noticia de una manera parcializada.
 - b) Presenta la noticia de una manera imparcial, clara y objetiva.
 - c) Presenta la noticia a través de opiniones y supuestos.
 - d) Presenta la noticia de una manera participativa o vivencial, es decir, como si hubiera vivido parte de lo que sucedió a Luis Fernando Montoya.
10. La fuente bibliográfica del texto anterior se puede encontrar en:
- a) Un periódico
 - b) Un afiche
 - c) Un libro
 - d) Una revista
11. Si tuvieras la oportunidad de restringir el narcotráfico ¿Qué medidas asumirías? Argumenta por escrito tu respuesta.

Bloque 21 de Sept. 2015.

Señor: Marlon Mejia Pinos. Rector. I.E.D. J.C.H.

Señora: Belra Estrada Castro - Coord/ Acad. I.E.D. J.C.H.

E. S. M.

REF: Reunión de padres de familia grados 8-D; 8-E; 8-A,
para explicación del proyecto C.U.C.

Cordial Saludo.

Por medio de la presente solicito a ustedes, de forma
respectuosa, autorización para realizar en el día de mañana
22/Sept, a las 7:00 a.m. Reunión con los padres de los
estudiantes, que participarán en el proyecto C.U.C. "Estrategias
pedagógicas para el desarrollo de la Comprensión lectora, desde
los distintos estilos de aprendizaje".

La reunión consistirá en explicar el proyecto, papel de los
estudiantes dentro del mismo y fines del consentimiento o
autorización de los padres de familia.

Agradeciendo de antemano su colaboración.

Atte. CESAR CASTRO MARTINEZ
LIC. BIOLOGIA y QUIMICA.

Estrada
Belra Estrada C.